万卷方法

HANDBOOK OF QUALITATIVE RESEARCH

4

质性研究手册

解释、评估与呈现及质性研究的未来

[美] 诺曼 K．邓津 (Norman K.Denzin)
[美] 伊冯娜 S．林肯 (Yvonna S.Lincoln) 主编

朱志勇　宋　萑　桑国元　等 译


重庆大学出版社





ZHIXING YANJIU
SHOUCE
JIESHI PINGGU YU
CHENGXIAN JI ZHIXING YANJIU DE WEILAI



更多服务



ISBN 978-7-5689-1314-0

9 787568 913140 >

定价：53.00元

重庆市出版专项资金资助项目

质性研究手册：

解释、评估与呈现及质性研究的未来

[美]诺曼 K. 邓津(Norman K. Denzin)
[美]伊冯娜 S. 林肯(Yvonna S. Lincoln)
主编

朱志勇　宋　萑　桑国元　等译


北京师范大学教育学部

重庆大学出版社

版贸核渝字(2012)第167号

图书在版编目(CIP)数据

质性研究手册. 解释、评估与呈现及质性研究的未来/(美)诺曼 K. 邓津(Norman K. Denzin),(美)伊冯娜 S. 林肯(Yvonna S. Lincoln)主编;朱志勇等译. --重庆:重庆大学出版社, 2018.8
(万卷方法)
书名原文:HANDBOOK OF QUALITATIVE RESEARCH
ISBN 978-7-5689-1314-0

Ⅰ.①质… Ⅱ.①诺… ②伊… ③朱… Ⅲ.①社会科学—研究方法—手册 Ⅳ.①C3-62

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第186465号

质性研究手册:解释、评估与呈现及质性研究的未来

[美]诺曼 K. 邓津(Norman K. Denzin)
[美]伊冯娜 S. 林肯(Yvonna S. Lincoln) 主编
朱志勇 宋 崔 桑国元 等译
责任编辑:雷少波 版式设计:雷少波
责任校对:邬小梅 责任印制:张 策

重庆大学出版社出版发行
出版人:易树平
社址:重庆市沙坪坝区大学城西路21号
邮编:401331
电话:(023) 88617190 88617185(中小学)
传真:(023) 88617186 88617166
网址:http://www.cqup.com.cn
邮箱:fxk@cqup.com.cn (营销中心)
全国新华书店经销
重庆升光电力印务有限公司印刷

*

开本:787mm×1092mm 1/16 印张:15.75 字数:327千
2018年9月第1版 2018年9月第1次印刷
印数:1—4 000
ISBN 978-7-5689-1314-0 定价:53.00元

《质性研究手册》(全四卷)撰稿人

(按写作章节顺序排序)

诺曼 K. 邓津(Norman K. Denzin)
伊冯娜 S. 林肯(Yvonna S. Lincoln)
莫滕·勒温(Morten Levin)
戴维·格林伍德(Davydd Greenwood)
弗里德里克·埃里克森(Frederick Erickson)
克利福德 G. 克利斯蒂安(Clifford G. Christians)
盖里 S. 坎内拉(Gaile S. Cannella)
苏珊 A. 林汉姆(Susan A. Lynham)
埃贡 G. 古巴(Egon G. Guba)
弗吉尼亚·奥勒森(Virginia Olesen)
辛希亚 B. 迪拉德(Cynthia B. Dillard)
泌威·欧卡帕劳卡(Chinwe Okpalaoka)
乔 L. 基切洛依(Joe L. Kincheloe)
彼得·麦克拉伦(Peter McLaren)
沙利 R. 斯坦伯格(Shirley R. Steinberg)
米切尔 D. 加迪纳(Micheal D. Giardina)
乔舒亚 I. 纽曼(Joshua I. Newman)
肯·普卢默(Ken Plummer)
詹姆斯 H. 刘(James H. Liu)
多纳 M. 默滕斯(Donna M. Mertens)
马丁·苏利万(Martin Sullivan)
希拉里·斯泰西(Hilary Stace)
朱莉安娜·奇克(Julianne Cheek)
约翰 W. 克雷斯韦尔(John W. Creswell)
查尔斯·特德列(Charles Teddlie)
阿巴斯·塔沙考里(Abbas Tashakkori)
本特·弗莱杰格(Bent Flyvbjerg)
朱迪思·哈默拉(Judith Hamera)
巴巴拉·泰德洛克(Barbara Tedlock)
詹姆斯 A. 霍尔斯坦(James A. Holstein)
亚伯 F. 古布里厄姆(Jaber F. Gubrium)
凯西·卡麦兹(Kathy Charmaz)
安杰·克劳格(Antjie Krog)
玛丽·布里登-米勒(Mary Brydon-Miller)
迈克尔·克劳尔(Michael Kral)
帕特里夏·麦奎里(Patricia Maguire)
苏珊·诺夫克(Susan Noffke)
阿努·萨波洛克(Anu Sabhlok)
简尼希 M. 莫尔斯(Janice M. Morse)
苏珊 E. 凯希(Susan E. Chase)
苏珊·芬利(Susan Finley)
林达·肖皮斯(Linda Shopes)
米歇尔·安格罗西诺(Michael Angrosino)
朱迪斯·罗森伯格(Judith Rosenberg)
乔·普罗瑟(Jon Prosser)
塔米·斯普里(Tami Spry)
沙拉·加特森(Sarah N. Gatson)
安希·佩拉吉拉(Anssi Peräkylä)
约翰纳·鲁苏乌尔里(Johanna Ruusuvuori)
乔治·凯姆伯里斯(George Kamberelis)
格里·迪米特里亚迪斯(Greg Dimitriadis)
哈里·托兰希(Harry Torrance)
戴维 L. 奥希德(David L. Altheide)
约翰 M. 约翰逊(John M. Johnson)
劳拉 L. 埃林逊(Laura L. Ellingson)
伊丽莎白·亚当斯·圣·皮埃尔(Elizabeth Adams St. Pierre)
朱迪斯·戴维森(Judith Davidson)
希尔瓦纳·迪-格雷齐里奥(Silvana di Gregorio)
罗纳尔德 J. 佩里亚斯(Ronald J. Pelias)
提尼克 A. 亚布麻(Tineke A. Abma)
加伊 A. M. 韦德肖温(Guy A. M. Widdershoven)
朱迪斯·普雷斯勒(Judith Preissle)
玛格丽特·艾森哈特(Margaret Eisenhart)
A. 苏珊·朱罗(A. Susan Jurow)

《质性研究手册》（全四卷）译校者

（按姓氏拼音排序）

巴战龙	陈学金	崔雪娟	邓　猛
董　轩	杜　亮	范晓慧	冯燕玲
韩　倩	靳　伟	雷月华	刘　艳
罗梓月	裴　淼	琼斯梅娜	阮琳燕
桑国元	宋　萑	滕　珺	王　熙
王赫男	向　辉	闫晓庆	姚　岩
于丽芳	翟晓磊	张　遐	张华军
张婧婧	朱志勇		

本卷目录

第Ⅴ部分　解释、评估与呈现的艺术和实践

第Ⅵ部分 质性研究的未来

总目录

第Ⅳ部分 收集与分析经验资料的方法

第Ⅴ部分 解释、评估与呈现的艺术和实践

第Ⅵ部分 质性研究的未来

第V部分

解释、评估与呈现的艺术和实践

PART V THE ART AND PRACTICES OF INTERPRETATION, EVALUATION, AND REPRESENTATION

朱志勇 译校

以传统的方式来看,本手册的第V部分标志着质性研究的最终阶段。研究者和评估者现在评估、分析和解释已经收集到的经验资料。按照惯例,这个过程实施一套分析程序,将会产生各种解释,这些解释可以整合成一种理论或者可以提出一系列政策建议。我们会根据一套标准,从实证主义或者后实证主义传统的角度,对作为结果的解释进行评估,包括效度、信度和客观性。那些经得住详细审查的解释就可以作为研究的结果。

第V部分的作者们探讨了解释、评估与呈现的艺术、实践以及政治。他们在探讨时,就回到了第I部分的主题——也就是要不断地询问如何使用质性研究话语帮助我们想象和创建一个自由民主的社会。回到这个问题,我们可以理解分析、评估和解释的过程既不是终点也不是机械的。它们就像一支舞蹈——简希克(Janesick,2010)提出了这个比喻。它们经常嵌入在进行的历史和政治情境。正如本手册所讨论的,在美国,教育竞技场(《不让一个孩子掉队法案》[*No Child Left Behind Act*])中的新保守话语使得实验标准在科学研究的基金资助、实施和评价方面享受特权。本手册中的许多作者认为这为质性研究创造了一个令人心寒的氛围。

这部分开始于评估的若干标准,这些标准过去一直(现在也是)用来评判质性研究的适切性(adequacy)。这些标准来自这个领域正在运作的主要范式,同时也来自政府机构制订的规范。

证据、标准、政策和政治

托兰希(本手册第34章)综述了质性研究与社会政策的辩论,尤其是在英国、美国、澳大利亚和新西兰。这样的论述经常把质性研究边缘化了,他们总是极力弘扬实

验设计是首选的科学方案,并认为质性研究是低质量的。世界范围的运动重申经验主义、技术主义方法可以为政策制定提供证据。这个提议削弱了以前的政策,支持对于以大学为基础的科学的公共基金不插手的方式。今天,在许多地方,大家都期望社会科学服务于短期的政府政策、经济发展和教育成就。

托兰希综述了实验的、随机对照试验模型的主要批判。我们经常发现试验处理条件没有产生清晰的效果。作为回应,有些调查者改用混合方法设计,而其他人采用元评论(meta-reviews),他们主张我们应该通过研究来积累提供给政策的证据。元评论提出了质量标准的议题,现在有几套竞争的质量评估表可以实施。

为了回应政府的这些倡议,不同的专业协会开发了他们自己的标准(参见本手册第9章的综述)。这些有关质量的讨论围绕参与、审议、伦理的议题,再连接批判研究与民主过程的心愿而进行。

我们生活在相对主义的时代。如今的社会科学不再有上帝之眼保证绝对的方法论的确定性,如此断言会招致尴尬。确实,有关质性研究中什么是好的解释的争论相当多。但是,这些争论好像出现了一个共识:所有的调查要反映调查者的立场,所有的观察都是负载理论的,理论中立的知识是不可能的。我们不要再把自己看成社会世界的中立旁观者。

所以,很少人用基本的术语来说话。在方法论保守主义攻击之前,相对主义者冷静的断言:没有方法是调查的中立工具,由此我们不再支持过程客观性的观念。非基础主义者认为朴素实在论和朴素实证主义的时日已经结束了。取而代之的是批判的和历史的实在论以及各种相对主义的版本。评价研究的标准已经变成具有了相对性、道德性和政治性。

评价标准议题有三个基本的立场:基础的、准基础的与非基础的。仍用一种基础认识论思考的大有人在。他们在从事量化研究时,也会把同样的标准运用到质性研究,他们认为质性研究没有什么特殊的,不需要一套特殊的评价标准。如我们在第Ⅱ部分的前言中所指,实证主义和后实证主义范式把四种标准应用到受过训练的研究:内在效度、外在效度、信度、客观性。这些标准的使用,或者它们的变体,是与基础的立场一致的。

相比之下,准基础主义者从非朴素实在论、新或微妙实在论的立场来处理标准的议题。他们认为我们必须在本体论的新实在论和建构主义的认识论的情境中讨论标准的问题。我们理解现实世界的知识经常犯错,他们相信有一个独立于我们易犯错知识之外的现实世界存在。他们的建构主义立场使他们承认没有理论中立的知识。准基础立场的支持者们坚决主张需要开发一套独特的质性研究评价标准。哈默斯利(Hammersley,1992,p.64; 1995,p.18; 2008; 同时参见 Wolcott,1999,p.194)是这个立场的领军人物。他希望维持真理的符应理论(correspondence theory),但同时建议研究

者应该根据以下能力来评价一项研究工作:(1)生成一般/正式的理论;(2)以经验为基础的、科学可靠的研究;(3)生成的研究结果能够推广或转化到其他情境;(4)对生成的研究结果和研究策略影响进行内在反省。

哈默斯利(Hammersley,2008)把他的标准简化为三个术语:说服力(宣称是否有道理)、可信度(宣称是否以可信的证据为基础)、相关性(宣称对于世界的知识有什么相关性)。当然,这些术语需要社会判断,它们不能用外部的或基础的标准进行评判,但是在科学共同体中,它们的意义通过共识和讨论已经达成。在哈默斯利的模式里,还没有一个满意的方法来解决怎么评价一个经验性的宣称这样的议题。

相应的,评价质性研究工作的标准也是道德性的,切合于具体情境中的务实的、伦理的和政治的偶然性。既定情境中的研究工作是好是坏,我们需要根据女性主义的、赋权的社群主义道德伦理、社区、道德团结(moral solidarity)等标准来进行评价。回到本手册的第4章,研究的这种道德伦理呼唤起源于关心、共享的治理、睦邻友好、爱和友善这些概念的研究。进而言之,这项工作应该为社会批判和社会行动提供基础。

在一个理想的社会里,反或非基础的叙述将会无异议。但情况并非如此,我们仍旧生活在黑暗的日子里。

质性研究中的阐释合理性

奥希德和约翰逊(本手册第35章)把他们阐释合理性的方法称为"分析实在论(analytical realism)",也就是说,我们与之互动的是一个真实的世界。通过互动,我们在这个世界里创造了意义。他们讨论了分析实在论如何能够提升质性研究方法和解释资料的可信度、相关性以及重要性。所有的知识都是情境性的、局部的。证据只是交流过程中的一部分。这种互动过程象征性地连接了演员、观众和一个观点,并宣称了两者或者多种现象之间的关系。这种把证据看作过程的观点可以叫作"证据陈述(evidentiary narrative)"。"不同的认识群体,或者控制行动的集体意义、规范和标准等这些象征性过滤器"塑造了这个"证据陈述"。

他们讨论了临床研究、政策研究、行动研究以及表演和自我民族志是如何搭建这种证据观的,同时也讨论了不同形式的效度——后继者、接触反应、备受质疑、违反道德、至高无上、讽刺性、情境性。他们提供了一个带有连指符号的模式——文化式效度、意识形态式效度、性别式效度、语言式效度、相关性式效度、规范式效度、反身性陈述式效度以及市场需求合法性式效度。

他们的这个证据陈述模式表明了为什么证据不是关于事实(about facts)的证据,

而是关于陈述(about narrative)的证据。他们的民族志伦理制订了这样的证据模式,把它连接到观察者、被观察者、情境、读者和创作的文本。他们的目标不是提供一个评价质量或者效度的清单。他们引用艺术家保罗·克利(Paul Klee)的一句话打开他们的文本——"点动成线"。他们声称他们的任务是继续推动这条线在新的方向上能够阐明人性。

分析与再现

埃林逊(本手册第36章)提出了一个质性资料分析与再现的连续统方法——右、左与中间。最右边是强调使用缜密方法生产真理的中立研究者所生产的有效可信的知识。这是后实证主义的地盘。在连续统的最左端,研究者重视人文的、主观开放的知识——自我民族志、诗歌、录像、故事、叙述、照片、戏剧以及绘画。真理是多样的、模糊的,真实性的文学标准取代了实证主义的标准。中间部分是融合艺术和科学,以及经常是超越这些领域的描述、阐述、分析、洞见和理论的工作。研究者使用第一人称来发声,学者追求与他们文本资料的亲密熟悉程度,他们也许使用扎根理论和其他多种方法。

埃林逊提出了一系列写作/扩展的练习,她称之为"怀疑(wondering)"的过程。这个过程要求研究者严肃而又自由地思考他们收集到的质性资料、他们探究的话题、为了他们工作的观众、他们从研究项目中获得的乐趣、他们作为作者的身份认同,以及他们感觉到最舒服的写作风格。

埃林逊受后现代主义影响的三角验证法是多种流派的结晶。这个结晶把多种分析形式和再现类型结合成一个前后一致的文本,这个结晶追求生成厚实、复杂的再现。它使用不止一种写作风格,展开多种形式的分析,把研究者的自我反思嵌入探究过程,避开实证主义者声称的客观性。这个结晶以两种类型为特色:把那些文本整合成一个单一的文本,以及那些文本是树枝状的,具有多种文本结构。这两种类型结晶的学识就像打游击一样来回移动,经常以社会正义的名义,把不同的方法、风格、范式和意识形态融入其中。

埃林逊预测未来十年研究者的数量将急剧上升,这些研究者会愿意接纳她的质性连续统的观点来寻求社会参与的项目,我们也是如此。

后质性研究

圣·皮埃尔(本手册第37章)号召复兴后现代主义的、哲学为基础的研究,这将会抵制基于科学的研究形式(scientifically based forms of research,SBR)。由此,她对传

统人文主义的质性研究方法论进行了强有力的后现代主义的批判(她对基于科学的研究形式的话语的批判补充了托兰希对这个运动的批判)。

她令人信服地争辩说:现在质性研究是时候彻底改造自己了,把所有已经完成的擦除,以便于我们能做出不同的东西,一种缜密的重新想象的宏大科学,不再预先界定。因此,她接受了不同的"后什么主义"——后现代主义、后结构主义,它们提供了每种话语的有价值的历史。她介绍了缠结(entanglement)、此性(haecceity)、装配(assemblage)这些概念,进而解构人类的人文主义概念。但是,她也注意到逃避"我"的概念是很难的。

基于她的研究,她说明了从违反道德的数据中我们如何进行解构,进而理解写作常常是分析。作者在写作的时候就在解释,因此写作是一种探究的形式,一种搞清世界意义的方式。作为一种探究方式的写作与伦理本身的发展是连贯一致的。圣·皮埃尔对伦理道德的传统理解感到烦恼。利用德里达和德勒兹的研究,她对理论道德进行了解构:当我们不能引用规则时,会发生什么?我们绝不要小看发生在我们身上的事。我们的奋斗是值得的,我们也愿意为值得而奋斗。我们追求一种写作空间,它可以超越那些"后什么主义",到达未来。

质性研究与技术

戴维森和迪-格里乔里奥(本手册第38章)注意到20世纪80年代,当质性研究者刚开始抓住计算机的发展时,少数几个有创新意识的研究者创造了第一代称之为计算机辅助质性资料分析的软件(CAQDAS),或者是质性资料分析软件(QDAS),这也是他们的章节中涉及的内容。起初,这些软件包是用来做简单文本检索任务的。他们快速扩展为一个综合的一体化程序包,可以为质性研究者提供一套电子工具,使用它们可以存储、组织、分析、再现和运送质性资料。

30年以后,随着互联网和基于网络的工具的大量使用,如Web 2.0或3.0,QDAS处在新一轮发展的边缘。这些发展是多种方式的,视觉效果吸引人,更易于学习,价格便宜,具有更多的社会连接性。尽管如此,使用QDAS的质性研究者还在少数。对这些工具的制度性理解和支持仍然缺乏,质性调查的主要倡议还没有接纳这些技术。

但是质性研究和计算机技术正处在一场革命之中。这一章陈述了理解这些发展的历史情境。他们的QDAS发展六阶段模式与我们的八阶段模式是切合的:传统的、现代主义的、模糊类型的、表征危机的、后现代主义的、后试验的、方法论争辩的现在时期以及多元的未来时期。他们确定了六个阶段中每个阶段的核心文本(扎根理论)和QDAS。

1989 年,首届质性研究的计算机运用的国际研讨会在英国的萨里大学(University of Surrey)举行。1994 年,英国经济与社会研究委员会(Economic and Social Research Council)资助了 CAQDAS 网络项目。1995 年,Sage 出版社同意在市场上出售国际质性社会研究的 NUD * IST 软件包。到 20 世纪 90 年代末,ATLAS.ti,MAXQDA 和 NVivo 这三种 QDAS 软件逐渐主宰整个市场。

在最近的过去,我们转向关注 QDAS 的教学、电子项目的发展,以及用 Web 2.0 开发新的前沿的国际会议。这些前沿包括电子的未来、媒体和互联网上社会网络技术的快速发展,如 Wikis,YouTube,Flickr,Twitter,Facebook,等等。伦理议题仍然存在,正如加特森在本手册第 31 章中讨论的,许多伦理议题已经被网络研究者协会接受。我们正在走向 QDAS 2.0,我们如何能够确保网络基础的存储系统所具有的安全性达到我们的要求?

证据的政治性

邓津(本手册第 39 章)综述了到目前为止所有熟悉的有关政策、科学为基础的研究形式、证据的政治等方面的讨论。他也综述了政府支持的和学科支持的质性研究工作的评价规范和标准。他批判了美国教育研究协会最近提供的一套报告人文学科取向研究的规范。他指出了质性研究共同体内部不同的张力点:解释主义驳斥后实证主义、后结构主义驳斥解释主义以及后解释主义驳斥解释主义。全球正在努力给批判社会科学探究强加一种新的正统观念,这个我们必须抵制。

写入立场

佩里亚斯(本手册第 40 章)认为写作艺术本身是一种表演。在创作的瞬间,那个**我**(I)开始存在。写作变成探究的一种形式,一种自我实现的形式。写作的功能在于作为一种方式推动个体前进,进入诗歌的、叙述的空间。情感唤起的、反身性的、具身化的实践允许那个我把他/她自己放在党派的位置。本章中三个主要的部分质问了创作和评价的这些策略。每一种写作姿态,每一种写作策略,都会赋予研究者的身体以诗意,把它放置于一个故事中,一个叙述中,这就是我们全部的所有。

反身性的作者在他们质问的问题中会写到他们的共谋(complicity),邀请其他人质询他们自己的行动,追寻一种新的更加乌托邦的民主空间。质性研究者经常从一个身体在场的位置写起。正如斯普里在本手册第 30 章中所辩论的,他们从身体的位置、痛苦中的身体、受虐的身体、损伤的身体开始写。他们写作,是为了这个世

界更好。他们怀着对话与新的可能性的希望进行写作。我们坐在我们的桌子旁尝试着、努力着。

政策和质性研究评估

作为一种应用科学，项目评估是质性研究的一个主要阵地。评估者是解释者，他们在社会政治情境中开展他们的工作。他们的文本讲述故事。这些故事内在是道德的、政治的、相关的。对亚布麻和韦德肖温（本手册第41章）来说，评估是一种有关系的负责的实践。在他们的工作中，他们为成为一名评估者和做评估工作意味着什么提供了一个共享的理解。

他们描述了这个领域的历史，它补充了休斯（House，2005）的叙述。这个领域已经从一时流行的实验性的、量化的评估研究（20世纪60年代）发展到小型的质性研究，以及元分析和项目理论。从价值中立探究模式到承诺的社会正义项目，然后再回来，这也是历史的一部分。20世纪80年代，评估远离了量化方法和价值中立研究，走向聚焦于利益相关者、社会正义关怀以及参与技术的质性研究。

质性评估者在价值观念、伦理道德、方法论、利益相关者的描述，以及情境性理解的基础上作出判断。亚布麻和韦德肖温的评估者是一个聪明的法官，这个法官把评估理解成一种政治实践，对于评估中的不同利益相关者，评估会有不平等的结果。我们渴望赋权于人们。他们综述了女性主义的、变革型的、民主的、参与性的、批判的、社会正义的，以及第四和第五代评估传统——为了理解而评估、为了社会批判和变革而评估，它们提升了这些立场。

质性评估是整体的、对话式的、自然发生的。它通过紧密相关的阶段或时期发生了演变。它起始于倾听边缘化的声音，然后把这些声音置于彼此的对话中。评估者赋权那些被倾听的人，为对话和全纳创造了一个安全的声音。作者们呈现了一个来自精神病学领域的个案，阐明了他们的想法，他们称之为“互动性评估（interactive evaluation）”。

结　论

第Ⅴ部分的文章坚定不移地确定了我们的立场：质性研究已经成年了。在广泛把握实证主义和后实证主义认识论的基础上，这部分所包含的话题展开的讨论已经有了多种话语方式。写作、阅读、评估、评价以及应用质性研究文本的方式现在已经有很多。即便如此，我们还面临着开倒车的压力。这个复杂领域会招致反思性评价，这将是第Ⅵ部分的话题——质性研究的未来。

参考文献

Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?* London: Routledge.

Hammersley, M. (1995). *The politics of social research.* London: Sage.

Hammersley, M. (2008). *Questioning qualitative inquiry: Critical essays.* London: Sage.

House, E. (2005). Qualitative evaluation and changing social policy. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualita-tive research* (3rd ed., pp. 1069-1082). Thousand Oaks, CA: Sage.

Janesick, V. (2010). "*Stretching*" *exercises for qualitative researchers.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Wolcott, H. F. (1999). *Ethnography: A way of seeing.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

质性研究、科学与管理：证据、标准、政策和政治 34

QUALITATIVE RESEARCH, SCIENCE, AND GOVERNMENT
EVIDENCE, CRITERIA, POLICY, AND POLITICS

⊙ 哈里·托兰希(Harry Torrance)

翟晓磊 译　朱志勇 校

关于教育研究，更广泛地说是社会研究，该如何更好地服务政策的争论已持续了十几年。该争论并不新鲜，自从教育和社会研究作为大学基本的活动开始以来，就不断地被提及(例如，Lagemann，2000；Nisbet & Broadfoot，1980；Weiss，1972，1980)。自20世纪90年代末期，美国、英国和其他地方的历届政府都努力让资金在研究中发挥更大的价值，尤其是想寻找他们政策的合法性以及获得支持。对广义的"质性研究"而言，争论有特别的意义。因为，通过教育活动和创新的经验主义调查来确认、解释和概括因果关系时，它倾向于在教育和社会研究中优先所谓的"科学"方法(National Research Council，2002)。因此，质性方法在研究中时而含蓄时而直接地被边缘化。争论似乎反映了我们称之为"交易"的科学和政策之间长期的改变，反映出特定研究者和管理人员在特定方面的短期的具体位置争夺。本章将简短地回顾争论的背景，然后审查质性研究领域几个关键要素的细节和意义。

在英国，目前争论的力度和重点开始于1996年。哈格里夫斯(David Hargreaves，剑桥大学教育系教授)在教师培训署(TTA，教师培训的日常管理机构)的一次讲话。哈格里夫斯(Hargreaves，1996，p.5)攻击教育研究的质量和功用，认为这样的研究应该产生"教师同意的知识基础"，即"结论证实，如果教师改变他们从X到Y的实践，将会在学习和教育中产生一个重要的、持久的改进"。随后，政府发起的评论和报告从这次报告中获得了主导地位，产生了主流的政策共识，即教育研究的质量很低，主要是因为许多研究规模小，采用的是质性方法，因此"必须要做点什么了"(Hillage，Pearson，Anderson，& Tamkin，1998；Tooley & Darby，1998；Woodhead，1998)。这样有争议的宣称不能阻止我们停留在这里(以Hammersley为例，1997，2005；Maclure，2003)。但是，值得指出的是，对《英国教育研究》(*British Educational Research Journal*)发表的论文、英国教育研究协会的一流杂志、受英国经济和社会研究委员会资助的教育研究项目进行的分析显示，批判者歪曲了该领域，事实上，包括大规模的量化分析、实验设计、混合方法等曾经和现在被广泛用在英国教育研究之中(Gorard & Taylor，2004；Torrance，2008)。

在美国与哈格里夫斯并行的干扰是国家研究委员会报告(National Research Council,2002)“教育中的科学研究”,这反过来又激起了对现存政策和立法的相应讨论,即确定什么可以被定义为“研发”以获得联邦资助,具体为1999年的《卓越读书法案》(*Reading Excellence Act*)和2001年的《不让一个孩子掉队法案》(*No Child Left Behind Act*)(见Baez & Boyles,2009,p.55,列举和讨论了这些法案)。立法促进了大量文献资料的出现,试图描述“教育的科学研究”的边界行为和行为的后果,在此不加详述(例如,*Educational Researcher*,2002年,第31卷,第8期;*Qualitative Inquiry*,2004年,第10卷,第1期;*Teachers College Record*,2005年,第107卷,第1期)。但是,由此争论而来的一句引用语值得强调,因为这场争论在许多方面总结了“科学”案例,特别是关于使用广泛量化的经验主义方法和具体实验设计的案例。科学方法的主要支持者罗伯特·斯莱文(Robert Slavin),最近被任命为英国约克大学有效教育机构的主席,他指出,“实验是研究选择的设计,这些研究希望得到因果关系的结论,特别是有关教育创新评价的因果关系结论。”(Slavin,2002,p.18)。换言之,这直接让人想起哈格里夫斯的话,斯莱文认为,政策制定者想知道“如果我们用项目X代替项目Y或者代替现在的项目,对我们的儿童会有什么影响?”(Slavin,2002,p.18)

这里是当下争论的基本焦点和明显的理由。教育研究,尤其是教育的质性研究,没有为教育政策和实践的发展提供足够的积累和强大的证据基础,特别是没有提供足够的实验资料让政策制定者来评估政策选择。

然而,重要的是意识到这些批判并不局限于美国或英国的政策背景中,也不局限于教育研究。评论和攻击教育研究的质量,尤其是教育的质性研究的质量,同样发生在澳大利亚和新西兰(Cheek,2007;Middleton,2009;Yates,2004),也开始出现在欧盟(Besley,2009;Bridges,2005,2009;Brown,2003)。总体而言,需再一次强调,教育研究经常被称为“山寨产业”:产生太多小规模、无联系、无积累的研究,没有为教育现象和如何更好地发展教学提供有说服力的说法。在这个领域没有累积或有效的知识基础,其特点是质量低,实用性有限。类似的批判在社会研究中更普遍。在2000年ESRC题为“相关或无关”的讲话中,美国国家教育局局长布伦基特(Blunkett,2000,p.1)指出:

> 在实践中,我们经常对研究的倾向感到沮丧……是解决问题而不是那些直接与政治和政策争论相关的……许多人觉得太多的社会科学研究是内向型的,太零碎,而不是以积累的方式帮助建构知识,没有集中在政策制定者、实践者、公众,特别是家长关注的关键问题上。

为了解决这些政治关注的问题,与医学领域中Cochrane协作组织并行的Campbell协作组织,通过“系统评价”,帮助政策制定者评论和传播社会科学知识(Davies & Boruch,2001;Wade,Turner,Rothstein & Lavenberg,2006)。稍后我将转向系统评价,但是此刻我认为,虽然立法推动“教育的科学研究”是一个特定的美国现象,与对实验设计的特别关注一样,它处于一个国际背景中,人们

更广泛地关注社会研究本质和目的以及与政策的关系。这些关注反映出质疑的主题和方法。教育研究,教育研究的质性研究方法以及更广义的社会研究的质性方法都会招致批判,表明质性研究面临一个全球化运动,该运动重申要通过经验主义和专业技术方法来为政策制定生成和积累社会科学"证据"。广义上,其核心是寻求证据来帮助政策的制定,尤其是寻求关于"什么起作用"的证据。该运动的各要素在起源、方向、特定国家愿望方面是不同的,但是它们看起来都代表了对加强(或者也可能是再加强)科学确定性和中心—外围形式的一致努力,都致力于对社会世界日益增加的复杂性和不确定性进行研究、发展和传播(RDD)。

科学和管理的长期趋势:是前进还是枯萎?

当前人们争论的部分原因是目前科学和管理的现状和合法性的不确定性。与过去相比,当今的科学和社会研究的角色、目标、效用在一致性和安全性上显得更低了。鉴于此,就像社会研究中对于教育研究更广泛的争论那样,社会研究被置于关于社会研究和社会中科学角色的更广泛的争论中。在英国,整个 20 世纪,科学和管理之间的关系遵循所谓的"霍尔丹(Haldane)原则"(在霍尔丹子爵之后,一位有影响力的自由派政治家主持该委员会并于 1918 年构建了这个原则)。这基本上解决了以大学为基础的科学从公共资金中获得资助,转而追求基础研究,这又反过来产生了不可预测性,但是依然有大量长期的科学和技术益处,例如,"基础"研究随着时间的推移将为"应用"技术发展和利益创造平台。这个特点是由米歇尔·珀利亚尼(Michael Polyani)的"科学独立团体"创造和实践的(引自 Boden, Cox, Nedeva, & Barker, 2004)。在美国他与布什(Bush, 1945)发表的《科学:无尽的前沿》(*Science: The Endless Frontier*)相媲美。科学在"二战"中取得明显的成功,联邦政府显著地扩大对科学研究的支持,在类似的"公平"线性模式基础上,"基础"研究最终让技术受益(例如,Greenberg, 2001, 第 3 章)。但是最近,在大西洋两岸和其他地方,政策争论和期望已经充斥了政府关于更多的短期责任和效用号召。例如,在 20 世纪 90 年代,克林顿专注于科技政策(Greenberg, 2001),现在的英国政府通过新的"卓越研究框架"(DBIS, 2009; HEFCE, 2009)和后继的"研究评估行动",来证明和评估研究"影响"。通常,人们期望科学或具体的社会科学直接服务于政府的政策和经济的发展。这里明显地提出了如何定义质量和效用的问题。

与此同时,政府也受到了作为"兑现者"的压力,在公共政策领域尤是如此。自从 20 世纪 70 年代第一次石油危机以来,公共支出出现了巨大的压力,英国尤甚,20 世纪 80 年代随着货币主义的发展和实施,人们对政府支出提出了批评,1989 年苏联共产主义阵营崩溃,人们对政府角色的合法性产生了信任危机,尤其在提供公共服务方面。人们会问,确实需要吗?如果是这样,其他的机制和利益

相关者可以提供更好或更有效的服务吗?国家干预普通市民生活的原因是什么?在这个方面,政府需要足够多的材料"证据"证明他们的存在合理性,这是对特定政策选择的评估,关系到政策干预本身的合法性。

经验主义:是解决问题还是产生问题?

实验设计的提倡者把自己置身于这种不确定性的关系中。鉴于这种不确定性,政府和政策制定者转向研究寻求帮助是可以理解的。研究,更广义上说是"科学",仍然被认为是独立于政府之外的,尽管最近它们之间的关系更加密切和功利化,但至少在理论上能够为政策的发展和评估提供无利益关系的证据。这里要重申的是"如果我们用项目 X 来代替项目 Y,或者代替现在的项目,那么儿童会有什么影响呢?"(Slavin,2002,p.18)。哈格里夫斯(Hargreaves,1996)和斯莱文认为,有吸引力的证据应该是易于理解的。这听起来非常简单。政策制定者在评估项目和研究以收取和分配公共资金时可能会考虑这一点,至少只要给出的问题答案是明确的,也不是太过激进和昂贵时会这样考虑。

矛盾的是公共政策问题的答案和项目评估经常含糊不清(或者有时是问题不明确)。试验法,尤其是随机对照试验的支持者认为,为了建立因果联系,即使是很勉强的随机对照试验也会提出很具体的问题。正如古尔朗(Gueron,2002)所说,虽然"随机分配……提供独一无二的权力来回答'是否有所作为?'的问题"(p.15),"大规模项目的关键是能很好地回答几个问题"(p.40)。在召开的"促进教育研究随机试验"会议论文中,库克和佩尼(Cook & Payne,2002)提出:

> 大多数的随机试验测试了导致结果的潜在原因中一个子集的影响,往往只有一个……即使从广义上说,试验可以很尽职地测试各种适度的解决方法之间可能存在的相互作用。因此,当因果问题涉及很少的变量时,试验是最好的方法。(p.152)

这些观察意味着,随机试验测试很善于解答具体问题和以统计学描述(比如,可观察的)的方式展现原因。它无法做到的是从一开始产生问题,这取决于很多的优先性,经常是质量或调查,更不用说对质性资料里什么最为重要或者问题怎么样被特定方式解决作出价值判断。它不能提供为什么(例如,运转的因果机制)事情会发生的解释。同时,也取决于很多前调查,或是对研究现象的并行的质性研究来获得理论(关于研究者思考什么会发生)的发展。如果没有合理地认识为什么会发生特定的结果,如果没有确认创新会不可避免地带来意想不到的后果,那么无论怎样的成功要总结结果和实施创新都是很困难的。加州试图实施小班级规模的失败和田纳西"STAR"评价的明显成功就是很好的实例。田纳西试验用一个样本,而加州试图在全州范围内实施,教师的短缺产生了很多问

题,在加州贫困地区问题尤甚,原因在于,合格教师不足以在全州范围内减小班级规模,然而,教师倾向调到富裕社区的学校,因为那些学校就业机会更多(见 Grissmer, Subotnik, & Orland, 2009)。

有趣的是,库克和佩尼认为,

> 个案研究方法的优势是很大的……我们视它们为实验的附属……个案研究方法是实验的补充。……以下问题并不明确:成功的计划怎么实施,实施的不足为什么会出现,有什么意想不到的效果会出现,回答者怎么解释被问到的问题,因果在过程中起什么作用……质性方法在实验研究中起核心作用。(Cook & Payne, p.169)

有人会问"有什么大惊小怪的?",为什么对随机试验测试的拥护如此刺耳和排斥?当然,不同的研究者认为质性研究方法重要程度不同,并且把它降低为实验方法的"附属"或"补充",或者"真正"科学开始之前的活动,这是很令人恼怒的(Shavelson, Phillips, Towne, & Feuer, 2003, p.28)。事实上,涉及社会科学实验行为的研究拥有质性研究消息灵通的优势,加上对实验有限性的清晰理解,它与那些拥护随机试验测试和无根据的批判质性方法的研究形成了对照[1]。

这里不可能对在学校或教室"自然"背景下(相对于实验室而言)进行随机试验中存在的潜在问题一一详述。埃里克森等学者(Erickson & Gutierrez, 2002; Howe, 2004; Maxwell, 2004)对理解社会互动和评估人类服务中因果关系的本质和随机试验测试的地位,提出了广泛的哲学和实践批评(和反驳)。确实,上文引述的观点,提供了完整的描述"田野"试验的挑战。但是,试验方法真正的问题是,即使尽可能有效,它们也经常不能回答"是否有所作为"的问题。大量令人失望的结果陆续出现:

> 像从漏水的水龙头流出的持续不断的水滴,这一学年由联邦教育科学学院公布的实验研究结果大部分是相同的:"无效果""无效果""无效果"。
>
> 令人失望的收益率促使研究者、开发者以及其他的专家质疑研究的设计,他们运用的方法论是否适合凌乱的真实教育世界,项目成本是否值得投入,这样的一项研究运行费用高达 14.4 亿美元。(Viadero, 2009, p.1)

我们不应该为此感到惊讶。确实,在 20 世纪 60 年代的课程评价研究之下,多样化实施和互动效果产生了很多"无明显差异"的结果,这是很让人有挫败感的问题。对这些结果的反思促进了 20 世纪七八十年代评价研究中质性研究方法的发展和使用(Cronbach, 1975; Cronbach & Associates, 1980; Guba & Lincoln, 1981, 1989; Hamilton, Jenkins, King, MacDonald & Parlett, 1976; Stake, 1967, 1978; Stenhouse, 1975; Stenhouse, Verma, Wild & Nixon, 1982)。例如,在一项关于"种族关系教育问题和效果"的混合方法研究中,报告说,根据态度测试,60%的样本学生所持有的种族偏见越来越少,另 40%的种族偏见却越来越强烈,正如文章作者自己所思考的,面对这样的结果我们究竟应该怎样做呢(Stenhouse, et al., 1982)?

超越个案:系统评价

要回应上文所强调的窘境,就有必要进一步对项目实施详细的调查,事实上,斯腾豪斯和他的团队(Stenhouse,et al.,1982)做了很多研究,包括项目发展的“行动研究”方法。同样,在英国混合方法评估研究经常受到资助,原因在于,利益相关者,即当局(例如学区)、校长、学校管理者等对发展感兴趣,他们寻求干预效果的最大化,而不仅仅是一次性地看研究结果是否“起作用”(Somekh,et al.,2007)。

致力于实验设计同时也承认单一方法潜在弱点的人提出了另一种方法,即所谓的“系统评价”。系统评价的提倡者认为,有效政策的证据应该跨研究积累,而不是仅仅来自那些经过严格质量测试的研究,而且这些质量测试最近才关注大规模的样本和理想的实验设计(Gough & Elbourne,2002;Oakley,2000,2003)。使用系统评价的案例是建立在过程的透明性和标准的明确性基础上的。此类案例源于对所谓的“叙述评价”的批判,它声称关注研究的总结发现,涉及特定的论证,而不是冷静、“系统”地评论整个领域,以致读者可以很自信地认为,所有这个领域内相关的先验知识都被包括和总结了。论证有利于指导这个评价,反映社会和教育研究批判的早期概述,经验主义研究的发现经常是小范围的、无积累的,与有用性相矛盾。系统评价的提倡者与关注医学健康领域的 Cochrane 协会和社会科学领域的 Campbell 协会有密切的关联,两者都倾向于对科学研究尤其是随机对照试验基础上的研究发现加以积累和传播。因此,系统评价是置身在“以证据为基础的政策和实践”国际运动中的(Davies,2004;Davies & Boruch,2001;Mosteller & Boruch,2002,p.2)。

系统评价最初的质量标准很明显来自医学模式,但有趣的是,正当很多研究者在开始讨论以随机试验测试为基础的医学模型与教育和社会研究的相关性时,它在医学领域已经受到批判。医学研究者认为,病人的治疗和护理中存在的问题既需要质性研究,也需要量化研究,随后发展到尝试把质性研究的发现融入系统评价的方式(Barbour & Barbour,2003;Dixon-Woods,Booth & Sutton,2007;Dixon-Woods,Fitzpatrick, & Roberts,2001)。有时,这导致了相当荒谬的做法:利用贝叶斯统计把质性资料纳入效果的量化估计,这样基本上是把质性研究的专家判断转变为数字指标,这些数字指标是根据质性研究可辨别的关键变量的重要性进行等级排序得到的。专家判断质量的等级排序被用到概率中(即哪些变量是最重要的),也包含在量化的元分析中。这似乎表明,根据“专家”判断,仅仅增添一个虚拟数学精度就行(小数点后 3 位,Roberts,Dixon-Woods,Fitzpatrick,Abrams, & Jones,2002)。专家的判断以描述的方式表达,即使我们认为这是最有效的证据,我们也可以适度地对此加以质疑。然而,这样的发展显示,质性数据在理解医学过程和智力的影响方面起着很重要的作用。

社会研究中系统评价的原始"硬线"位置被大幅修改了,因为在英国过去的10年里,它也受到了相当大的质疑(Hammersley,2001;MacLure,2005)。现在的研究正在整合不同的研究发现,包括评价中的质性研究。这涉及质量评价的尝试,涉及个人质性研究和研究结果的"正当性"问题:他们是否能纳入系统评价?但是又一次随着质性研究的复杂性成了即时评估的检验形式,这会导致荒谬而不是严谨的综合。参见阿特里和米尔顿(Attree & Milton,2006,p.125)关于"质量鉴定报告核对清单……(它与)质量评分系统(相关)……(供)质性研究进行质量评价"的报告。研究是4点式来打分。

A. 没有或几乎没有瑕疵

B. 有小瑕疵

C. 大量的瑕疵,研究仍然有价值

D. 重大瑕疵影响整个研究的有效性

只有属于A和B的研究才能进入系统评价,研究者们进行研究并试图通过论文来体现这些分类是如何操作的。与上述答案相比,描述带来的问题更多。上述等级仅仅是提供了拒绝平庸研究的清单,最吸引人、最有见地的质性研究才能够被分类为A。

要尽量做到对作者公平,他们表明:

> 清单最初被用来提供质性研究稳健性的概述……来平衡研究中知识发展、政策颁布和实践的重要性。(Attree & Milton,2006,p.119)

但是,这恰恰是问题之所在,使用研究来促进政策,要试图平衡研究的严谨性和研究对政策的潜在贡献时,标准和清单不能取代明智的判断。对研究者和政策制定者来说,这属于判断问题。

质性研究的影响:设定控制质量的标准

很多批判直接指向系统评价,因为他们对质性证据有明显的鄙视。例如,人们认为,实际的"发现"对于时间和物质投入来说,代价是昂贵的、无效的。鉴于系统评价的结果往往需要数月才能出现,英国的政策制定者倾向于寻求数天或数周内迅捷的研究评价,或通过召集专家研讨会进行长期的系统评价(Boaz, Solesbury, & Sullivan,2004,2007)。本章探讨关于"科学证据运动"对质性研究的影响这一更为普遍的问题,上述提到的由阿特里和米尔顿制订的清单,很好地说明了质性研究者进展过程中的弯路,目的是要在这次运动中保持研究的可见性。

针对证据运动的主要回应是,组织和协会开始尝试对质性研究设立标准,更多的是在一般教育研究中,以此使政策制定者对质性研究的质量放心,并重视质性研究,从而使研究可以(而且应该)得到政府资助。但是,质性研究领域或者质

性调查范围很广，涉及不同国家大量的研究者，涉及（人类学、心理学、社会学等）不同学科、不同应用研究和政策背景（教育、社会工作、健康研究等）、不同国家环境、不同政策过程和行动的社会经济背景，等等。人们已经达成共识，跨越这些边界是可能的，也是可取的。不同学科和行为背景产生了大众文献和相似文献的不同解读和诠释。对这些相似的著作进行跨越边界的对比，使我们学习经验并且获悉了自身所处的背景。方法和诠释的多重性，解读和反映的多样性，这些是质性研究的质量基础，或者说，是广义上科学进步的基础。跨越边界来探讨质量的关键问题，从而持续地发展它，而不是束缚它，最好是一副好药方，最次是一本压缩的训练手册。

"设立标准"的各种尝试经常看似是"在别人之前自己为自己做"的理由（Cheek，2007；参见 Moss，et al.，2009）。在英国，以国家社会研究中心（一个非营利的咨询组织）为基础的独立学术界，是由英国内阁政府办公室的战略中心为了"质性研究质量评价：评估研究证据的框架"项目的委托形成的（Cabinet Office，2003）。它的根本在于，英国政府部门一直致力于政策评价，认为必须要建立判断有效政策及实践、质性研究途径和方法质量高低的准则。

报告分两个部分：包括"质量框架"在内的 17 页纸的总结和 167 页的研究报告（Cabinet Office，2003），包括框架提出的相关问题的讨论。质量框架是委托研究者提出招标文件和阅读报告的指导文件，也影响到对研究管理和社会研究者培训的指导（Cabinet Office，2003，p.6）。不过，短短的"质量框架"存在很多问题，167 页的报告读起来像是对质性研究方法的导言。其描述的范式和提出的问题通过无意义的、技术的、奇怪的老式咨询得以解决。对质性研究的现实和事实进行的评价，没有考虑到所有可能性、政治压力、作出决策的及时性等问题。根据该报告，除了明显需要"证据支持的研究发现和结论"之外（Cabinet Office，2003，p.22），质性研究报告应该包括：

- 详细描述研究背景（p.23）；
- 讨论田野研究方法或背景对数据收集的影响（p.25）；
- 表述背景或历史发展以及研究地点的社会、组织特点（p.25）；
- 进行多样化和多角度或替代位置的描述和展示（p.26）；
- 讨论理论角度的证据或研究团队的哲学、价值观（p.27）。

该报告文本回答了报告总结中的 17 个共计 6 页的质量"评价问题"。

毋庸置疑，社会研究者考虑研究的设计、实施及报告的重要性。但是，这些内容涉及僵化和无法使用的标准，这些标准提出了所有实施和记录质性田野研究的重要问题。一切都不能做，只能作出选择：它们如何进行选择？它们有什么理由？

从积极的角度来看，指出这些讨论可能会提出有利的制订标准，可以说，要进行质性的社会和教育研究，一系列的标准首先可以保障研究实施的恰当性以及资金问题。换言之，该文本至少显示出政府高度重视质性研究，是为公民服务

的指南。同时，它赋予质性研究为公民服务的合法性；赋予质性社会研究者对研究工作的竞争性；更广泛来说，赋予社会研究者不得不解决当地的研究伦理委员会（RECs；在美国为IRBs）更倾向于量化自然科学研究模型这个问题的能力。我们真的应该接受这些“合法性”吗？这些讨论的另一个方面带来的危险是社会科学需要或者应该同意由国家或地区来制定质量标准。在这方面，原则上是不清晰的，相比较而言，国家资助的质性研究比国家资助的RCTs更可取。

类似的指导和清单在美国也相继出现了。如，拉津等人（Ragin，Nagel，& White，2004）关于“基于科学的质性研究研讨会”报告，这是由国家科学基金资助进行的，目的是把“质性和量化研究放置在一个更平等的位置上……在资金机构和研究生训练项目中”（p.9）。该报告讨论了质性研究的重要性，提出对质性研究本身的资助，但同样，该报告阐述“科学基础”来界定质性研究，何为“正确”的质性研究。他们认为

> 考虑到质性研究的科学基础经常在“个案”被接受的情况下得以预测……无论个案定义和构建的方式如何，都是以一种深入的方式进行质性研究。研究者研究细节，因此，样本数目不可能很大。（pp.9-10）

保障研究合格、资金充沛，这种标准化理念是很有意思、很具煽动性的，这意味着，通过电话访谈的快速、廉价调查是没有资格作为高质量的“科学”质性研究的。在涉及质性研究的基本逻辑时，拉津等人（Ragin，Nagel，& White，2004）仅仅讨论了质性研究方法的补充作用：

> 因果机制在传统的量化研究中是很少见的……要加以推断。用质性研究方法来评估这些被推断的机制是有益处的。（p.15）

拉津等人（Ragin，Nagel，& White，2004）在结尾“设计和评估质性研究的建议”中也提出了如何完善的建议：

> 这些指导等同于理想中的质性研究的具体规范。有效力的建议应该包括可行性尽可能多的元素。（p.17）

但是，什么可行性（与特定调查相关）是重要的，而不是理想的？如何进行关键性的选择？虽然“指导”和“建议”最终都以无指导结束，但人们可借以发现任何质量建议或报告自己的不足。

美国教育研究协会（AERA）对于经验主义社会科学研究的标准报告，2006年由AERA出版，其中建议分8大章节，每一章节可以细分为40个小节，有的甚至可以分得更细。然而，只有一章节提到研究结果应该有趣、新颖或显著，这是在“问题框架”下最简单的参考，这个框架我们被告知应该回答“为什么研究结果要代表研究团体的利益”（p.34）。本质上来说，研究结果是否代表政策团体的利益并没有作为质量的标准。

> 研究报告的可接受性并不依赖满足每一个标准的文献……比如，为什么特定标准不适用，这是有很好的专业理由的。（p.33）

值得注意的是,这里只是重申了问题而不是解决它。标准可能对长篇论文和博士论文才有帮助,但也适用于不足 5 000 字的研究报告。“保障”和“透明”,是序言中提出的基本标准(p.33),但序言也可能是无聊的和不重要的。

同样有趣的是类似于“保障”和“透明”等的信任问题,这意味着要关注那些支撑结论的大量资料。然而,信任问题仅仅明确地提出过一次,出现在处理“质性研究方法”标准那一章节中:“研究者有责任呈现给读者值得信任的报告”(AERA,2006,p.38),“量化研究”则没有出现这样的禁令(p.37)。事实上,“保障”这个词在整个文本中用在“质性研究”上只有四次(p.38),这似乎显示,量化研究方法是值得信任的,没必要提出“保障”问题,但是质性研究方法却是另一回事。诚实的标准只在涉及质性研究方法时被提及。

回归到“科学”的能力构建和专业化

对上面标准和指导事例的很好回应是接受它们,将其作为价值观。正如我已经指出的,他们在许多方面都很寻常,其中我指出的一个核心弱点甚至可以被用作教学工具——例如,可以通过询问学生来确定特定研究所设计的重点问题实际上是什么。在质性研究中,这样的文件比特定描绘的合法性和控制语言更重要。通过这样做,以及其他的干预,比如增强研究伦理委员会和政府对日常活动的管理(Department of Health,2005;Lincoln & Tierney,2004;Torrance,2006),他们开始改变研究社会关系和一直以来解决质性研究问题的方式。追寻和发展质性研究的质量需要反复地批判性阅读关键资料,在研究的设计和开展过程中,与博士导师或同事或咨询小组一起讨论意义和结果。不过,质性研究中设立的标准是不同的,这意味着要识别出普遍适用的适当的程序,又会涉及文本和机构的实现和服从。

在英国,现在大部分与这些活动相关的研究也归类于“能力构建”的标题下。由于政府寻求在少数的大学里集中研究资源,实现经济和社会价值的最大化,提出了“卓越中心”的指导思想,伴随而来的是这个标准程序的培训工作(Department for Business,Innovations and Skills,2009;ESRC,2005,2009;Torrance,2006)。类似的期望似乎也出现在美国(Eisenhart & DeHaan,2005;NRC,2005)。这似乎是对社会研究的政治经济和官僚制度的对抗。我们所能看到的是社会研究持续专业化的关键时刻。政府正在寻找社会研究过程的控制和质量保障,通过这样做把研究者作为“国有化工业”知识生产中的一类政府雇佣工。反过来,这就为那些寻求自己利益的研究者们提供了机遇与挑战,他们是独立的、自主无私的建设的来源者,他们是值得信任的专业人士,我们可以依赖他们讨论政策的利益话题,并提供高质量的成果。

因此,研究者通过产生防御性的文件来强调专业标准和自我管理的需要,试图以此回应政策和证据运动的压力(例如,AERA 标准)。通过这样做,他们呼吁

并试图重新确立“科学”的独立性和作为自我管理组织的科学共同体,尽管包括的范围广泛,但是这个科学的共同体仍然有明确的界限以确定和保护标准及意愿。其他的研究者看到重新定义范围和地位(例如,他们的地位和研究经费的获得)的机会。这同样显示出对科学的追求,但是它涉及独家、精英、静态的科学解释,通过方法来定义,而不是泛泛的途径,与心理学、政治科学、经济学等其他具体社会科学学科相联系。但是,后者似乎越来越与政府对实用性的需求相背离(即,研究结果仅仅显示为“无效果”),因此,似乎它们把科学虚夸的词汇作为研究者的内部斗争,而不是政府需要的直接回应(这种趋势的长远分析见 Baez & Boyles,2009)。

科学是不够的:多样的方法

有趣的是,就像在 20 世纪 60 年代和 70 年代持续的“无差别”显示研究成果的理想破灭之前,我们已经在这,因此在研究共同体回应之前,我们也已经在这。迈克唐纳德(MacDonald,1974/1987)认为,共同点在于研究共同体在评价和研究创新中的作用。他确定了三种评价方法的理想模型——专制型、官僚型、民主型,专制型对应科学研究,官僚型对应秘密技术合作,民主型对应为公众提供更多信息的可能:

> 专制型评估是传统的服务……针对政府……它提供了政策的外部验证来换取符合它的建议……评价……作为专家型建议者
>
> 官僚型评估是无条件的服务……针对政府……评价……作为管理咨询,报告归提出建议的官僚机构拥有……
>
> 民主型评估是对整个群体关于教育研究特点的信息服务……民主评价确认价值多元,寻求利益代表……资料收集和提供必须面向非专家型公众。(p.44-45)

当然,随着时代的改变,对当前争论的相似之处的描述是不准确的。特别是,明显受青睐的“民主型评价”仍然需要预先假定,资料可以被收集,利益能被一种直接现实的方式来代表。完成这样的期望可能会更复杂。然而,这样的规划也提出了围绕利益相关者参与、社区广泛参与等当代问题,以此来确定哪些研究问题值得问以及最好的回答方式是什么。

研究者从不同的角度进行了确认,既涉及研究对象的权力赋予问题,又关系到政策的相关性和社会有用性问题,科学假设的价值无涉和独立不再持续。同时,研究也要听取来自科学质量和优势的讨论,在诸如教育领域等应用和政策导向的领域尤是如此。吉本斯等人(Gibbons et al.,1994)区分了知识模型 1 和模型 2,模型 1 的知识来自传统的知识学科,模型 2 来自“应用背景下”的操作:

> 模型 1 的问题主要是在学术界的管理中设立和解决的,代表特定群体

的利益。相反，模型 2 的知识是在应用背景中实施的。(p.3)

这样的知识是“跨学科……和涉及整个知识生产过程的研究者相互作用”(p.ⅶ)。反过来，质量应该“由一系列广泛的标准来决定，这反映了扩大审查制度的社会组成”(p.8)。

吉本斯等人(Gibbons et al.,1994)采用的语言和假设的操作背景反映了工程/技术转让型的活动，也体现出对研究重新定义和社会效用的更广泛关注。明显的倾向是通过合作解决问题来合作创造知识，而不是通过集中化来发现知识，将“专家”的实验研究传播给外围的“实践者”。合作创造知识的理念与评价模型的思考和赋权有关联(Fetterman,2001;House & Howe,1999)，这反过来又归结到迈克唐纳德(MacDonald,1974/1987)的“民主评估”的原始概念上。“知识模型2”也体现了本土知识的讨论(Smith,2005)和许多关于研究怎样确认和代表不同声音的结合及疑问(例如，Alcoff, 1991; Fielding, 2004; Goodley, 1999; Jackson & Mazzei,2009)。这些讨论凝聚成一个多元化的竞争场所，既关注社会研究有效性、实用性、伦理性和前途性的问题，也带来了质性研究与科学、政策、民主关系有限性的思考。我们所面临的挑战是如何维持问题的询问和重新定义之间的张力关系，即“新思想”(见 Lather,2004)。问题在于，如何调和研究需要调查和理解的复杂性与政策促使简化和行动之间的关系。反观马克思主义，政策制定者寻求改变世界，但是他们必须首先试图理解世界，而这两个过程都涉及他者。

学者试图退回到仅仅根据理论和方法标准来定义质性研究“科学的”优点，而不是根据更为广泛意义上的社会稳健性和对实践的回应性来界定，这似乎是学者共同体对学术坚守的背叛和勇气的丧失。我们需要承认并讨论我们所做的质性研究不完美，而不试图使它们的存在丧失合理性。我们需要与研究参与者一起，体现和制订学术质量保障的审议过程，而不是转给委员会了事。为了保证研究的质量，特别是质性研究的质量，经常要进行进一步的审查和讨论。该过程不能安置在一个单一或一次性的标准内。它应该以承担风险和新知识的生产为导向，包括新问题的产生问题(有的来自研究受访者和政策制定者的积极参与)，而不是祈求规避风险。

这意味着对社会研究的实际行为，尤其是质性研究，各种中庸的事例出现在英国，从中长期来看目前还很难下定论。这些涉及合作赞助商和参与者都参与的研究设计，包括政策制定者和那些政策的“接受者”，以及对有效性、保障、恰当的焦点和结果可信度等开展的讨论，而不是试图提前建立所有的参数(如，James, 2006; Pollard, 2005; Somekh & Saunders, 2007; Somekh, et al., 2007; Torrance, et al.,2005; Torrance & Coultas,2004)。它也包括知识传播和知识参与的新形式，而不是简单的“研究发现”的报告(MacLure, Holmes, MacRae & Jones, 2010)。

这个过程也存在自己的问题和批判，政策的制定者和赞助商经常比研究参与者更有权力。本质上要研究批判性的参与政策和实践，研究和政策制定无论

在理论上、次序上还是时间上都必须没有优先权之说。研究应该不仅仅是"服务于"政策；同样，政策也不仅仅是"等待"研究结果。仅从参与者和实践者（经常被政策制定者称为研究"最终使用者"）的角度来看，研究者对政策的追求可以规范研究者议程，同样，这些观点也被用来批判性地质询政策。研究不只是产生简单的与政策相关的结果；政策制定也不只是传播和践行研究结果。研究和政策关系密切，应该是一种双赢的关系。

最终，问题在于质量是否应该与特定的标准一起受到保护和提高，是否应该是一个公开的民主参与和讨论过程。政府以及学者团体本身似乎投身于解决短期的教育问题，从而也深化了专家权力。我们可以将研究作为调查的参与和反思系统，以面对自然问题和如何更好地处理问题。事实上，这对政策和研究都是有利的。得出研究结果需要时间，正如上文中我们所看到的，这些结果不可能太明确。要让政策制定者和实践者参与讨论这些问题，以改进研究问题的性质和研究设计，同时也表明最好的证据是不可能明确的，它应该告知并培养判断能力，但是它不能取代判断，也不应该取代。

科学和管理的概念及实践现在都身处严重的压力之下，具有讽刺意味的是，不管对质性研究有何批判，质性研究依然有助于恢复和推进科学和政府的复苏和提高，最近有很多关于质性研究质量的讨论，话题涉及参与、传播、道德、参与者回应，和对已有主题和知识特定形式的权力批判（Lincoln，1995；Schwandt，1996；Lather，2004；Smith，2005）。这些质性研究方法的优势需要与研究团体振兴和与民主进程再次联系起来。

参考文献

Alcoff, L. (1991, Winter). The problem of speaking for others. *Cultural Critique*, 5-32.

American Educational Research Association. (2006). Standards for reporting on empirical social science research in AERA publica-tions. *Educational Researcher*, *35*(6), 33-40.

Attree, P., & Milton, B. (2006). Critically appraising qualitative research for systematic reviews: Defusing the methodological cluster bombs. *Evidence and Policy*, *2*(1), 109-126.

Baez, B., & Boyles, D. (2009). *The politics of inquiry: Education research and the "culture of science."* Albany: State University of New York Press.

Barbour, R., & Barbour, M. (2003). Evaluating and synthesizing qualitative research: The need to develop a distinctive approach. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, *9*(2), 179-185.

Besley, T. (Ed.). (2009). *Assessing the quality of educational research in higher education: International perspectives.* Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Blunkett, D. (2000). Influence or irrelevance: Can social science improve government? Speech to the Economic and Social Research Council (ESRC). (Reprinted in *Research Intelligence*, *71*, British Educational Research Association, and *Times Higher Education* 2000, February 4, 2000.)

Boaz, A., Solesbury, W., & Sullivan, F. (2004). *The practice of research reviewing 1: An assessment of 28 review reports.* London: UK Centre for Evidence-Based Policy and Practice, Queen Mary

College.

Boaz, A., Solesbury, W., & Sullivan, F. (2007). *The practice of research reviewing 2: Ten case studies of reviews*. London: UK Centre for Evidence-Based Policy and Practice, Queen Mary College.

Boden, R., Cox, D., Nedeva, M., & Barker, K. (2004) *Scrutinising science: The Changing UK government of science*. London: Palgrave.

Bridges, D. (2005, December 16). *The international and the excellent in educational research*. Paper prepared for the Challenges of the Knowledge Society for Higher Education Conference, Kaunas, Lithuania.

Bridges, D. (2009). Research quality assessment in education: Impos-sible science, possible art? *British Educational Research Journal*, *35* (4), 497-517.

Brown, S. (2003, September 17). *Assessment of research quality: What hope of success?* Keynote address to European Educational Research Association annual conference, Hamburg, Germany.

Bush, V. (1945, July). *Science: The endless frontier*. A report to the president by Vannevar Bush, Director of the Office of Scientific Research and Development. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Cabinet Office. (2003a). *Quality in qualitative evaluation: A framework for assessing research evidence* [Summary]. London: Author.

Cabinet Office. (2003b). *Quality in qualitative evaluation: A framework for assessing research evidence* [Full report]. London: Author.

Cheek J. (2007). *Qualitative inquiry, ethics, and the politics of evidence*. Qualitative Inquiry, *13* (8), 1051-1059.

Cook, T., & Payne, M. (2002). Objecting to the objections to using random assignment in educational research. In F. Mosteller & R. Boruch (Eds.), *Evidence matters: Randomized trials in education research* (pp. 150-178). Washington, DC: Brookings Institu-tion Press.

Cronbach, L. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, *30*, 116-127.

Cronbach, L., & Associates. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Davies, P. (2004). Systematic reviews and the Campbell Collaboration. In G. Thomas & R. Pring (Eds.), *Evidence-based practice in education* (pp. 21-33). Maidenhead, UK: Open University Press.

Davies, P., & Boruch, R. (2001). The Campbell Collaboration. *British Medical Journal*, *323*, 294-295.

Department for Business, Innovations, and Skills. (2009). *Higher ambitions: The future of universities in a knowledge economy*.

Department of Health. (2005). *Research governance framework for health and social care* (2nd ed.). London: Author.

Dixon-Woods, M., Booth, A., & Sutton, A. (2007). Synthesizing qualita-tive research: A review of published reports. *Qualitative Research*, *7* (3), 375-422.

Dixon-Woods, M., Fitzpatrick, R., & Roberts, K. (2001). Including qualitative research in systematic reviews: Opportunities and problems. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, *7* (2), 125-133.

Economic and Social Research Council. (2005). *Postgraduate training guidelines*.

Economic and Social Research Council. (2009). *Capacity building clusters*.

Eisenhart, M., & DeHaan, R. (2005). Doctoral preparation of scientifically based education researchers. *Educational Researcher*, *34* (4), 3-13.

Erickson, F., & Gutierrez, K. (2002). Culture, rigor, and science in educational research. *Educational Researcher*, *31*(8), 21-24.

Fetterman, D. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, *30*(2), 295-311.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge*.

Thousand Oaks, CA: Sage.

Goodley, D. (1999). Disability research and the "researcher template": Reflections on grounded subjectivity in ethnographic research. *Qualitative Inquiry*, *5*(1), 24-46.

Gorard, S., & Taylor, C. (2004). *Combining methods in educational and social research.* Maidenhead, UK: Open University Press.

Gough, D., & Elbourne, D. (2002) Systematic research synthesis to inform policy, practice, and democratic debate. *Social Policy and Society*, *1* (3), 225-236.

Greenberg, D. (2001). *Science*, *money*, *and politics* Chicago: University of Chicago Press.

Grissmer, D., Subotnik, R., & Orland, M. (2009). *A guide to incorporating multiple methods in randomized controlled trials to assess intervention effects.*

Guba, E., & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*: *Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches.* San Francisco: Jossey-Bass.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation.* Newbury Park, CA: Sage.

Gueron, J. (2002). The politics of random assignment: Implementing studies and affecting policy. In F. Mosteller & R. Boruch (Eds.), *Evidence matters*: *randomized trials in education research* (pp. 15-49). Washington, DC: Brookings Institution Press.

Hamilton, D., Jenkins, D., King, C., MacDonald, B., & Parlett, M. (1976). *Beyond the numbers game.* London: Macmillan.

Hammersley, M. (1997). Educational research and teaching: A response to David Hargreaves' TTA lecture. *British Educational Research Journal*, *23*(2), 141-161.

Hammersley, M. (2001). On systematic reviews of research literature: A narrative response. *British Educational Research Journal*, *27*(4), 543-554.

Hammersley, M. (2005). The myth of research-based practice: The critical case of educational inquiry. *International Journal of Social Research Methodology*, *8*(4), 317-330.

Hammersley, M. (2008). Paradigm war revived? On the diagnosis of resistance to randomized controlled trials and systematic review in education. *International Journal of Research and Method in Education*, *31*(1), 3-10.

Hargreaves, D. (1996). *Teaching as a research-based profession.* Teacher Training Agency 1996 Annual Lecture. London: Teacher Training Agency.

Higher Education Funding Council for England. (2009). *Research Excellence Framework.* Bristol, UK: Author.

Hillage, J., Pearson, R., Anderson, A., & Tamkin, P. (1998). *Excellence in research on schools* (DfEE Research Report 74). London, Department for Education and Employment.

House, E., & Howe, K. (1999). *Values in evaluation and social research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Howe, K. (2004). A critique of experimentalism. *Qualitative Inquiry*, *10*(1), 42-61.

Jackson, A., & Mazzei, L. (Eds.). (2009). *Voice in qualitative inquiry.* London: Routledge.

James, M. (2006). Balancing rigor and responsiveness in a shifting context: Meeting the challenges of educational research. *Research Papers in Education*, *21*(4), 365-380.

Lagemann, E. (2000). *An elusive science*: *The troubling history of education research.* Chicago: University of Chicago Press.

Lather, P. (2004). This IS your father's paradigm: Government intrusion and the case of qualitative research in education. *Qualitative Inquiry*, *10*(1), 15-34.

Lincoln, Y. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, *1*(3), 275-289.

Lincoln, Y., & Tierney, W. (2004). Qualitative research and institutional review boards. *Qualitative Inquiry*, *10*(2), 219-234.

MacDonald, B. (1987). Evaluation and the control of education. In R. Murphy & H. Torrance (Eds.), *Evaluating education*: *Issues and methods.* London: Harper & Row. (Reprinted from *Innovation*, *evaluation*, *research and the problem of control*, pp. 9-22 [SAFARI Interim Papers], by B. MacDonald & R. Walker, Eds., 1974, Norwich: UK:

University of East Anglia, Centre for Applied Research in Education.

MacLure, M. (2003). *Discourse in education and social research.* Maidenhead, UK: Open University Press.

MacLure, M. (2005). Clarity bordering on stupidity: Where's the quality in systematic review? *Journal of Education Policy*, *20*(4), 393-416. MacLure, M., Holmes, R., MacRae, C., & Jones, L. (2010). Animating classroom ethnography: Overcoming video-fear. In L. Mazzei & K. McCoy (Eds.), Thinking with Deleuze in qualitative research [Special issue]. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *23*(5), 543-556.

Maxwell, J. (2004). Causal explanation, qualitative research, and scientific enquiry in education. *Educational Researcher*, *33*(2), 3-11.

Middleton, S. (2009). Becoming PBRF-able: Research assessment and education in New Zealand. In T. Besley (Ed.), *Assessing the quality of educational research in higher education: International perspec-tives* (pp. 193-208). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Moss, P., Phillips, D., Erickson, F., Floden, R., Lather, P., & Schneider, B. (2009). Learning from our differences: A dialogue across perspectives onqualityineducationresearch. *Educational Researcher*, *38*(7), 501-517.

Mosteller, F., & Boruch, R. (Eds.). (2002). *Evidence matters: Randomized trials in education research.* Washington, DC: Brookings Institution Press.

National Centre for Research Methods. (n. d.). *A strategic framework for capacity building within the ESRC National Centre for Research Methods (NCRM).*

National Research Council. (2002). *Scientific research in education.* Washington, DC: Author.

National Research Council. (2005). *Advancing scientific research in education.* Washington, DC: Author.

Nisbet, J., & Broadfoot, P. (1980). *The impact of research on policy and practice in education.* Aberdeen, Scotland: Aberdeen University Press.

Oakley, A. (2000). *Experiments in knowing.* Cambridge, UK: Polity Press. Oakley A. (2003). Research evidence, knowledge management and educational practice: Early lessons from a systematic approach. *London Review of Education*, *1*(1), 21-33.

Oakley, A. (2006). Resistances to new technologies of evaluation: Education research in the UK as a case study. *Evidence and Policy*, *2*(1), 63-88.

Pollard, A. (2005). Challenges facing educational research. *Educational Review*, *58*(3), 251-267.

Ragin, C., Nagel, J., & White, P. (2004). *Workshop on scientific foundations of qualitative research.*

Roberts, K., Dixon-Woods, M., Fitzpatrick, R., Abrams, K., & Jones, D. (2002). Factors affecting uptake of childhood immunization: A Bayesian synthesis of qualitative and quantitative evidence. *The Lancet*, *360*, 1596-1599.

Schwandt, T. (1996). Farewell to criteriology. *Qualitative Inquiry* *2*(1), 58-72.

Shavelson, R., Phillips, D., Towne, L., & Feuer, M. (2003). On the science of education design studies. *Educational Researcher*, *32*(1), 25-28.

Slavin, R. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, *31*(7), 15-21.

Smith, L. (2005). On tricky ground: Researching the native in the age of uncertainty. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 85-107). Thousand Oaks, CA: Sage.

Somekh, B., & Saunders, L. (2007). Developing knowledge through intervention: Meaning and definition of "Quality" in research into change. *Research Papers in Education*, *22*(2), 183-197.

Somekh, B., Underwood, J., Convery, A., Dillon, G., Jarvis, J., Lewin, C., et al. (2007). *Final report of the evaluation of the ICT Test Bed Project.* Coventry, UK: Becta.

Stake, R. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers' College Record*, 68, 523-540.

Stake, R. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, *7*(2), 5-8.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development.* London: Heineman.

Stenhouse, L., Verma, G., Wild, R., & Nixon, J. (1982). *Teaching about race relations: Problems and effects*. London: Routledge.

Tooley, J., & Darby, D. (1998). *Educational research: A critique*. London: Office for Standards in Education.

Torrance, H. (2006). Research quality and research governance in the United Kingdom: From methodology to management. In N. K. Denzin & M. Giardina (Eds.), *Qualitative inquiry and the conservative challenge* (pp. 127-148). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Torrance, H. (2008). *Overview of ESRC research in education: A consultancy commissioned by ESRC: Final report*.

Torrance, H., Colley, H., Ecclestone, K., Garratt, D., James, D., & Piper, H. (2005). *The impact of different modes of assessment on achievement and progress in the learning and skills sector*. London: Learning and Skills Research Centre.

Torrance, H., & Coultas, J. (2004). *Do summative assessment and testing have a positive or negative effect on post-16 learners' motivation for learning in the learning and skills sector?* London: Learning and Skills Research Centre.

Viadero, D. (2009, April 1). "No effects" studies raising eyebrows. *Education Week*.

Wade, C., Turner, H., Rothstein, H., & Lavenberg, J. (2006). Information retrieval and the role of the information specialist in producing high-quality systematic reviews in the social, behavioral, and education sciences. *Evidence and Policy*, *2*(1), 89-108.

Weiss, C. (1972). *Evaluating action programs*. Boston: Allyn & Bacon. Weiss, C. (1980). *Social science research and decision-making*. New York: Columbia University Press.

Woodhead, C. (1998, March 20). Academia gone to seed. *New Statesman*, pp. 51-52.

Yates, L. (2004). *What is quality in educational research?* Buckingham, UK: Open University Press.

35 反思质性研究阐释的合理性

REFLECTIONS ON INTERPRETIVE ADEQUACY IN QUALITATIVE RESEARCH

◎ 戴维 L. 奥希德(David L. Altheide) 约翰 M. 约翰逊(John M. Johnson)

张婧婧 译 宋萑 校

点动成线。

——Paul Klee

十五年前,我们发表了《质性研究中评估阐释效度的标准》(Criteria for Assessing Interpretive Validity in Qualitative Research, Altheide & Johnson, 1994)这篇文章。文章中,我们拓展了有关质性研究的观点。很多观点在20世纪80年代的一系列专业会议中被发展。我们研究的出发点是读者(或观众)应如何评判阐释方法论。这里所说的读者都认为知识被获得、组织、表达的途径与这些论断的实质息息相关。我们提出如何使质性研究的论断和陈述对读者及观众来说更为可信。我们将这种方法称作"分析实在论(analytic realism)",它用来鉴定反思性和阐释性方法如何增加论断的信度、相关性和重要性。

在过去二十年中,质性研究领域进展不断,现在一些重要问题和观点都跨越许多新的领域、观点、理论、问题区间。过去只被少数人类学家和社会学家考虑的方法论问题现在在很多领域被广泛讨论,尤其是教育研究、政策学、健康科学、性别研究、传播学、文化研究、公平研究等。在这期间涌现出许多有关陈述和阐释的新模型,还包括提倡将质性研究与正义价值观、问题、议程关联起来。行动性写作和表演民族志也是涌现出的新观点,并且这些认识论观点的拥护者跨越了不同的学科领域。使用网络进行研究的争论引发了新的观点和立场。在这种创新爆发的背景下,保守派的反对运动也来规范和平衡评价实践。在美国,一次基于科学的研究(scientifically based research, SBR)反对运动已经开始,该运动又叫作教育中的科学研究(scientific inquiry in education, SIE)。与此同时,英国也开始了相似的运动,研究评估实践(research assessment exercise, RAE)以及澳大利亚的研究质量框架(research quality framework, RQF)。美国国家科学基金会提出的两份报告对美国学者造成麻烦和困扰(Lamont & White, 2009; Ragin, Nagel, & White, 2004)。这些学术运动引发了关于"证据政治"的激烈争论,并促使有关质性研究的论断受到这些政府资助事件的严厉抨击,以此限制和掌控科

学研究的评价准则(Denzin,2009)。

我们在1994年发表的文章中对分析实在论的支持是希望它与哲学实在论保持一致,它几十年都无可争议地保持着社会科学中主导哲学观的地位。实在论的基本观点是,存在一个真实的世界,我们与它进行交流和交互(在米德[George Herbert Mead]的分类中,属于"顽固"的世界),个人或群体在这个世界中创造价值,并且即便我们的理论、概念和观点可能接近于对某个真相的理解,他们都不能也不会完全详尽地阐述我们感兴趣的这个现象。所有的理论、概念和发现都基于价值观和立场,都依赖于情境(并且是不完全的),并且其他概念化的模式和立场都可能存在。让我们备受鼓舞的是很多其他学者都进一步发展了此观点的相关版本,例如"批判实在论(critical realism)"(Bhaskar,1979;Harré & Madden 1975; Mancias & ebrary, Inc. 2006; Maxwell 2008),"实验实在论(experimental realism)"(Lackoff,1987),"微实在论(subtle realism)"(Emerson, Fretz, & Shaw,1995; Hammersley,1992),"民族志实在论(ethnographic realism)"(Lofland,1995),"坦诚实在论(innocent realism)"(Haak,2003),"自然实在论(natural realism)"(Putnam,1999),以及"新兴实在论(emergent realism)"(Henry, Julnes, & Mark,1998)。这些不同版本的实在论都拥有一个共同观点,即人类的社会生活是存在意义的,并且我们把这种意义加入到对事实的解释、概念和理论中是十分必要的。此外,若想捕捉到社会成员的价值观、情感、信仰及其他属性的重要意义,在科学和理论研究中采用解释学方法是非常必要的。马克斯韦尔(Maxwell,2008)指出,这些有关实在论的演绎反映出一种本体实在论的观点,同时也融入了认识论的建构主义和相对论思想。他们反对激进建构主义观点,因其否认在没有主观建构前提下的客观存在。这种现实主义的观点被证明在探寻社会成员的观点和价值与他们所处社会之间的关系上具有重要意义,尤其对理解处于同一情景下的社会成员价值的冲突和差异很有帮助。

当我们从一种象征的、相互作用的观点来看待知识和证据时,证据就被看作交流过程中的一部分,这一过程可能融入一个演员、一个观众、一种观点或假设,以及对两种或两种以上现象间关系的论断。这种将证据视为过程的观点被定义为"证据陈述(evidentiary narrative)",它关注确凿的信息和证据如何被具有象征意义的过滤器筛选,"过滤器"包括不同的认识论群体,以及指导人们做出正确行为的群体性价值、规范和标准。振奋人心的是,不同认识论社区中的大量质性研究者在从个人角度表达效度问题这一环节迈出了一大步,并提出许多有用的方法来创造更多可信的内容与读者分享。我们先简要评论其中的几个进展作为铺垫,再来解释它如何在近几年改变了我们的观点。

在质性研究中框定效度问题

我们有许多方法来利用、实践、推进和总结质性研究,在每种方法中,与有

关人类经验的领域、一种表现形式、一个观众之间都有一个预先设定或声明的关系。所有这些领域的研究员都在试图解决真理、效度、写实性、可信度、属实性、可靠性、确定性等问题。在医学或政策研究中适用的方法对民族志、自我民族志或行为民族志研究可能并不适用。我们稍后再看这个问题。

临床研究

近几年,一些临床领域的研究者采用质性研究方法来记录和表达他们在临床环境中经历的隐性或被认为理所当然的现象。米勒和克拉布特里(Miller & Crabtree,2005)写道:

> 临床质性研究者们为临床事件带来了有利的观点,帮助把隐藏的现象表面化以及可见的现象进一步深化。这些包括将疾病理解为一种文化建构……拥有关于额外医学模型的知识,例如生物心理社会学和人文学模型,顺势疗法和非西医模型,包括中医、印度草药医学、萨满教医学,并认清精神世界在人类生活中的真实面目和重要性。(p.612)

使用观察、叙事或陈述等方法的临床实践者正寻找可以在业界与他人共享的效度(或写实度)标准,因此需要进行独立的测试和确认。在相关努力中,罗尔夫(Rolfe,2004)写道:

> 对一些人来说,如果研究者在临床研究过程中严格遵照一系列验证策略就会获得信度和效度。"所有的这些验证策略都会逐渐地、交互式地增强信度和效度,以此保证研究精确。因此,质性研究的精确性应与问题和挑战本身无关,而提供那些可以融入我们不断扩展的已有知识库的实用性科学根据。"这个倾向性观点实例化了一些质性研究者对数值、方法、术语的偏好,也因此他们倾向于"硬"科学。他们认为精确性就意味着成功……但是另一些人认为质性研究的效度不应等同于"真理"或"数值",因为这些是实证主义者的工具,而应关注"确实性",这使得质性研究成为一个说服性问题,借此科学家被认为将这一实践变得可见也因此可审查。

这些评论详细阐述了在临床研究中现存的有关基于证据的实践运动的争论,直到现在质性研究实践者和研究者一直在讨论如下指标的适用性,诸如真理性、效度、可靠性、确实性等。很多从事质性研究的人类学家或社会学家研究的主要动机是对他们所在领域的基本概念或一个独立的问题领域作出贡献,而在临床研究中采用质性研究方法的学者大都针对不同的受众,即那些对推进实际临床操作感兴趣的人。上述评论表明,激发质性研究的动机多种多样,且评估研究实用性的标准与研究目的或者学科/职业的价值观息息相关。

政策研究

政策研究越来越多地使用质性研究方法,目的是研究不同的社会成员如何在实际场景中带来或创造价值,以及这些行为的后果。这类研究的目的被

哈默斯利清晰界定为(Hammersley,2005):“质性政策研究的目的是对现在的项目和实践产生影响。”(p.3)这里主要关注政策的影响,此外还应关注官方的法令或政策如何付诸实践,从起初高高在上的理论到具体实施点,到触手可及的现实。无疑质性研究比传统的量化研究更具灵活性,且可调整研究进程以适应该领域不断变化的需求。然而量化研究的核心往往在结果度量,质性研究则能够探索日常生活中法律和政策实施所基于的复杂社会性和官僚性过程。在英国,政策制定负责人在其领域内对他们所期待的质性研究提出了自己的一套标准(Cabinet Office,2003)。这些应该包括详细阐述研究背景,讨论实证环境及方法对数据收集会产生何种影响,描述研究选址的背景或历史发展以及社会、组织特点,描述和阐明采用的多种角度或立场,讨论或用证据表明指导研究者或研究小组的意识形态层面的角度、价值观、哲学(参见Torrance,2007,pp.55-79)。

政策研究中的争论和压力映射出了其他领域的相似状况;一些人认为设定一套研究标准(正如上述英国内阁办公室所提供的)对研究效度和事实性更有利,也有人认为对不同时间地点的研究进行比较评估更易得出真理。托兰希(Torrance,2007)写道,

> 我们必须把在政策制定的环境中确保研究质量,尤其是质性研究的质量定义为一个至关重要的动态过程,随时接受进一步的检验和争论。此过程不能仅由单一的研究方法或一劳永逸的判断准则所决定。

其他政策研究领域的学者也肯定了比较研究报告与之前的报告以及比较当前情境与其他情境的重要性(Hammersley,1992)。这在所谓“新政府管理运动”中是一个普遍的主题,寻求政策制定和实施过程中的透明度和清晰度。这提出了效度问题上的双重方法:研究者或研究小组期望通过给读者提供基础知识以使他们相信自己的报告,一方面,这与读者可知的实际主义怀疑观点同时发生;另一方面,将研究报告的论断置于许多其他报告的背景之下,甚至于一个人的毕生经历之中。

行动研究

行动研究或参与性行动研究是另一种崛起的质性研究形式,通常包括一个该领域内的研究者或研究团队,与社会成员一起产生某种社会变化或针对一个问题实施某一社会政策或做出结构化的反应。凯米斯以及麦克塔加特(Kemmis & McTaggart,2005)提出了他们对这种研究的看法:

> 在参与性行动研究中,人们能够了解他们的社会性和教育性实践都来源于特定的物质、社会以及历史环境(是其产物),并且通过这些环境,人们的实践才能够在特定情境下产生于每天的社会性交互中。理解了人们的实践是特定环境的产物,参与性行动研究者会关注如何通过环境现在的运作方式转变其产生或再生人类的实践活动。(p.565)

社会行动研究者不否认基础知识的相关性及重要性,但是通常坚持认为他们应该寻找实验数据,并且寄希望于理论与实践合二为一会比其中一个收获更佳的效果。拉德辛(Ladkin,2004)指出这一领域的研究应该包括,报告一:对行动或政策的出现以及持久性影响的解释;报告二:该研究如何处理显著性问题;报告三:此研究如何纳入对不同认知方式的考虑。反驳拉德辛的理论非常容易,因为其非常抽象,无实质内容,且过分强调那些不在研究者或研究小组控制范围内的变量,例如影响。我们引用此观点的意图在于表达,该领域的学者都在奋力解决信度和效度的相关问题,并试图将此争论控制在自己的专业知识内。

自我民族志以及表达框架

许多当前的研究试图打破以往存在于主观与客观、已知与未知、个人与社会、精神层面与物质层面、笔者与读者之间的障碍。自我民族志是这一新兴流派的众多名字中的一个。自我民族志学者通常希望将叙事者和故事本身融为一体。理查德森(Richardson,1997)提到为我们的生活写故事是一种丰富和改变我们生活的方式(p.5)。埃利斯(Ellis,2009)试图"在恋爱关系和家庭关系中打开情感对话"(p.17),她补充道:

> 因此,重新审视我们生活中的事件以及我们以前对其的解读使我们加深对自己的生活,我们周围的文化以及我们做过的工作的理解。这种回顾为我们了解自己提供新的可能并使我们不再局限于以前对过去的解读。

在很多情况下,自我民族志学者关注"记忆"问题,以及我们如何构建或重新构建很久之前经历的人和事。这比记住事实的好奇行为更复杂,因为它包括阐释、角度等问题。关于这种研究包含的标准,博克纳(Bochner,2007)说:

> 当然,我最重要的责任就是不去说谎。但是说谎和陈述事实之间的空间很大。如果陈述事实只是说出我所记住的东西,那么我把负责任的标准就降得非常低了。曾经过去就在眼前,而现在已不再。我希望对过去保持忠诚,但是我对过去的记忆依赖于我现在能够回忆多少,并且我的记忆是对引发我回忆的刺激的应答。

对于很多实践家来说,自我民族志是拷问一个人记忆的一种固定方式,通过阐释或者角度来构建或再构建客观事实以及记忆,使他们通过一种新的方式产生意义。很多类似的研究关注亲密关系或家庭关系,并且通常将在这些关系中被认为理所当然的概念阐释清楚,这些概念是指那些生活中看到但未说出或知道但未公认的复杂现象。在一些自我民族志研究中,时间框架会长于传统的观察性民族志,从开始到产出最终报告可能需要长达10年的时间;很多民族志学者试图阐明多年之间,甚至几十年之间,意义或看法的变化,因为漫长的时间本身就可能产生对过去事实的新的认识。

表演民族志学者以及表达性艺术家通常拥有与自我民族志学者相同的欲望,去探索并交流深深扎根于个人或日常生活中的被认为理所当然的事实,但是

他们也会用更直接的方式吸引观众，通常试图引发情感上的回应。这可以通过表演、诗歌、摄影、多媒体影像，或者阅读等实现。斯托、弗曼以及兰格（Szto, Furman, & Langer, 2005）写道：

> 摄影师在这种程度上也是试图捕捉事实的民族志学家。你试图捕捉情境。你必须从诗意的角度选择情境……在研究者的角色中，他必须融入有意识持续的自我探索。当他（或她）在自己面前描写某一事物，或当他从故事中还原数据，他必须保持绝对的清醒如实反映数据。他的笔记既可作为待处理的数据又可作为民族志笔记来探索其反应。很多时候，需要让读者知道这些偏见以使他们自己决定如何理解这首诗歌。一个研究者作为诗人的首要忠诚即是对待被描绘对象的经历。有些诗歌仅尽可能准确地描绘对象的经历，另外一些诗歌是阐释性诗歌，它们剖析这些经历的含义并有意识地允许主观解释。（p.139）

质性研究有很多种类，并且有很多不同方法来评价这些方法的恰当性。虽然方法不同，但是他们有一个共同的道德责任，即将作者的论断公之于众，并使读者、观众或消费者相信这是对所描绘现象的可靠陈述。此外，每一种方法都反映出实践家、观众和客户的背景和目的。效度的实用价值即"服务于我们现在的倾向和目的"贯穿所有的方法以及权威性论断。换言之，这个方法是否可信、准确、对症下药等取决于已知与实践和目的的平衡，并最终取决于我们对该方法正当性的判断。这些所有方法的共性，或者说所有探究形式的共性，即是获取信息、组织数据，并继而通过反思角度（如概念的、理论的或者政治的）分析解释数据的过程。

我们注意到有很多方法描述效度，包括后继（successor）效度、催化（catalytic）效度、质询（interrogated）效度、越界（transgressive）效度、宏观（imperial）效度、模拟（simulation）效度、情境（situated）效度以及欲望（voluptuous）效度（参考例如 Atkinson, 1990；Atkinson, 1992；Guba, 1990；Hammersley, 1990, 1992；Lather, 1993；Wolcott, 1990）。我们试图理清质性研究者的实践逻辑的做法表明，一种对各式效度的探究性观点能够帮助我们在当时阐明方法论的对话。

效度的种类

文化式效度（validity-as-culture, VAC）是被社会科学学生所熟知的。基本观点即民族志学家反思、添加、再构建、写作以及读出他们对"其他人"文化层面的观点。方法包括容纳更多的观点和重新评价研究者如何审视研究任务和研究主题。阿特金森（Atkinson, 1990, p.34ff）提出民族志可以被神化："但是英国流派中阶级的连续性没有出人意料地强于美国，因为美国流派有一种超强的既存的位置感。"

意识形态式效度（validity-as-ideology, VAI）与文化式效度很类似，只是关注点在特定的文化特征上包括社会权利、合法性，以及对社会结构的假设，例如下层阶级/上层阶级。

性别式效度(validity-as-gender, VAG),与前两者类似,关注有话语权的研究者在进行他们的概念及数据收集任务时做出的被认为理所当然的假设,这些任务包括社会关系中的权利和控制问题。一个聚焦点是社会权利中的不对称因素可能被正常化或进一步合法化。

语言式效度(validity-as-language/text, VAL)与前面所有效度一样,指对世界文化上的分类和观点,如语言所暗示或广义地说如"陈述"所暗示,如何限制事物被定义的方式。

相关性效度(validity-as-relevance/advocacy, VAR)强调对更受关注群体,相对弱势的人们,例如贫民或农民等的研究的效用。

标准效度(validity-as-standards, VAS)假定对于一个科学领域的权威人物,或备受尊崇的研究者的期望本身就是值得怀疑的,并且提出真理性论断是多面性的,仅凭一人不足以得出。在极端的情况下,科学不再作为知识的有力模型,因为我们需要的是对理论上相关的信息——即知识——的理解而非整理。

这些研究效度的方法,反映出了研究方法和应用的目的及观众(当然这并不是绝对的),其潜台词是包容和参与。尽管实践者中激烈的争吵不断,但步调是统一的,即不能忽略任何一个重要的部分。根据我们的基本假设:社会环境是一个被阐释了的世界,并不是一个写实的世界,它存在于意义建构下,强调对民族志工作过程的察觉,我们提出另外一个基本观点,反身性陈述式效度(validity-as-reflexive-accounting, VARA),它将研究者、研究问题以及意义构建融入一个交互过程中。

上述诸多效度即是对效度问题广泛关注的阐释,然而另一种效度标准出现了。上述 SBR,SIE 以及 RAE 行动是与日俱增的控制行为的具体实例,指不同观众没有兴趣将质性研究规范限制成传统交流的模式,也没有用偏实证主义方法论的合理性束缚它。这就产生了市场需求合法性式效度(validity-as-marketable-legitimacy, VAML),意指社会认可的、备受尊重的研究方法论的协商秩序。

最后一种效度正被推广用于官僚的、理性的以及组织性的目的,不强调质询、创造性和发现,而更强调责任性;资金由我们的原则来保障,因此任何个人都不承担任何过失(Denzin,2010;Kvale & Brinkmann,2008)。市场需求合法性式效度产生了一个未预料的结果是抑制了对真理的不同形式的创造性研究及其相关研究。在不同学科领域对质性研究方法的开放性探索及其巨大成功既促成了其效用,又自相矛盾地在其实用方面增加了限制。近些年,这个争论正逐渐加强和改变,因为质性研究正获得更多资金资助并应用于实践当中,例如政策研究。一种解释是质性研究的观点正走向市场化,因此创新不再仅是智力超群而是真正的创新。我们描绘的有关效度的方法与追寻真理逻辑是一致的。然而质性研究诸多方法的成功不仅为出版和教学带来商机,同时也为经费和受资助的项目提供了可能,这些项目往往对行政人员或中介机构的管理

者负责，他们需要进一步回答其他科学以及组织机构的问题。对一系列方法的标准化和压缩不仅消除了边界内容，而且领域之间相互牺牲也促使构建统一的、修辞的对权威知识的描述，最终成为“客观事实”。对线性准则和决策的推动力意味着公认的对可接受性及标准型的准则与核对单是起作用的。我们会在讨论完证据的复杂性以及潜在信息对理解社会性构建事实的重要性之后再详细讨论这个问题。现在，我们希望强调对质性研究的标准化同样也是规避风险，并演示了一种“风险社会”方法来评价研究。然而证据并不是这么简单的。

证据的复杂性

现有的大部分讨论基于对证据，或者说是对可作为基础的已达成共识的信息的理解。关于控制信息、研究对象、研究问题已有大量文献（Van den Hoonaard，2002），关于证据机制的研究也是如此（Altheide，2008；Denzin & Giardina，2008）。证据和事实是相似的但是不完全等同。我们通常很容易对某一事实达成一致，例如这儿有一块岩石，它比棉花糖坚硬许多。证据包括一种假设，即这些事实与对某一关系的论断相关。因为在争论中采取的立场很可能与意识形态甚至认识论相关，证据并不完全局限于事实，而是更加复杂，且可能被反驳。事实上，直到20世纪90年代，很多质性研究都没有被社会学家们认真对待，而是被认为属于二流社会科学；学科核心期刊的主编和评论员很少允许质性研究报告发表。很显然，根本原因是，虽然存在例外，人们认为质性研究不基于数据；引用以及观察不被看作恰当的证据，尤其当没有很大的基数“N”时，因此质性研究的论断被看作量化估计。因此一些质性研究者创办了他们自己的期刊，包括《城市生活》（*Urban Life*）（后来更名为《现代民族志学期刊》[*Journal of Contemporary Ethnography*]）、《符号交互》（*Symbolic Interaction*）以及《质性社会学》（*Qualitative Sociology*）。在2011年情况已经大有好转，因为质性研究方法、数据以及证据被更多地接受了。然而，正如我们所讨论的，现今仍然存在对大量认识论分支的不满，一些人试图将他们分类并管理。

社会学者在对证据的争论上遇到的麻烦，比起在非学术环境中已经非常之小。当美国总统使用修辞和照片阐明伊拉克拥有大规模核武器时，因此需向其发起进攻以维持世界和平，而当这个证据最后被发现是错误的，那么对证据的检验和批判性分析就显得更加重要了。因此，质性研究者关注证据及其社会背景。（Denzin & Giardina，2008）。

我们希望强调交流策略、格式以及固有界限可能蒙蔽我们的洞察力。象征意义过滤来源于不同的从属关系。最终，证据与我们在某一环境的身份息息相关。我们在不同的认识论群体中所扮演的不同角色会因形势为某一个目的（例如，当某一假设或价值观被挑战或被质疑）转化或合并。“证据性陈述”产生于重新构建日常生活中的知识和信仰如何与认识论群体相联结，认识论群体提供可反映象征性社会和道德秩序的角度、场景以及手稿。

一个"证据性陈述"象征性地融入一个演员、一个观众、一种观点(对环境的定义)、假设,以及对两个或以上现象间关系的结论。如果这些因素中的任何一个不是结论含义的来源,它将不被标记,即不能作为证据。此外,只有当结论为推论性的或潜在未知时才适用,但结论并不一定如此。(Altheide,2009,p.65)

这里的观点即证据并不是事实本身,而是一个观点,是符合当前目标的陈述。这表明它已经被情景化,且是一个有界项目的一部分,拥有伴随假设、判断标准、从属关系准则、参与情况,等等。

从知识社会学的角度,对某一信息的积极接受取决于信息来源以及信息传播的技术、媒体和格式的"媒体逻辑"合理性(Altheide & Snow,1979)。证据可以看作"由不同象征意义过滤后的信息以及与从属关系一致的微妙含义"(Altheide,2009,p.65)。只有这样信息才能够被理解为某一话题、问题或争论的证据。相反地,在一个有说服力的陈述中,没有恰当呈现的信息很有可能被排斥,甚至忽视。

之前我们讨论过(Altheide & Johnson,1994)民族志学广义的观点包含了民族志记录发生的过程,这个过程必须被清楚地记录,包括对背景、研究者、方法、环境以及对象间交互的陈述。我们提出的一个宽泛的概念"分析实在论"基于社会是由人主观阐释的世界的观点,不是一个实际的世界,它总是源于人们的意义建构(甚至结构)。我们在理解日常生活情景中如何通过社会背景和证据来获取信息时也可以采用这个观点。这一应用表明了证据产生的过程。我们现在看到任何试图规范化或限制质性研究标准的行为都注定失败。只要质性研究的核心拓展到更多具体的观众读者以及用途,效度的评价准则就会与符合特定爱好和用途的证据相关。那么当我们试图理解在一个情境中陈述或肯定的证据时,考虑"一个民族志的道德规范"中如下所述的因素是很有帮助的。

1.观察到的现象(行为、仪式、语义)以及这些观察所发生的更广阔的文化、历史、组织背景之间的关系(内容)。

2.观察者、被观察者以及环境之间的关系(观察者)。

3.角度问题(或观点),观察者或被观察者的观点是否可以作为对民族志数据的阐释(阐释)。

4.读者在最终作品中的角色(观众)。

5.作者在描绘和解释中所使用的表达、修辞或著作的风格(风格)。

以上每一个因素都包含观察者在他的研究中必须处理或真正解决的问题。如最开始所说,这五个质性研究的维度包含了与效度相关的未知问题。事实上,我们指出"民族志伦理规范"强调研究者用针对自己和研究过程的自省式陈述来证实和加强他们的发现和解释(Altheide & Johnson,1993)。

证据性陈述基于几种意义,我们知道什么,我们是谁,我们认为什么是我们

最基本的假设(例如,世界是有序的)的证据,或者什么是关于这一秩序的具体论断(例如,我们的信念是合理且真实的)的证据。在找到解决办法之前,我们先来纵观这个问题。我们作为社会生物存在,且对某些人负有责任。我们为什么要接受一些观点,而拒绝接受其他的观点,什么导致我们改变自己的想法?在现代社会,这包括科学权威所印证的真理,这些真理基于数据的直接证据,或作为事实导向的证明。现代主义观点依赖理性,包括植根于对事物客观判断的逻辑规则。这种客观的观点已被大量领域的研究和作品所挑战,仅举几个例子,包括民族志方法学、现象学、存在主义社会学、符号互动论、女权主义、文艺评论、人类表演学以及自我民族志等。这些方法促成了社会科学中的"反身性转变",并检验研究过程和"写作过程"如何产生研究结果(Marcus & Clifford, 1986; Van Maanen, 1988)。

反身性转变是证据问题的核心,不仅包括人们为什么相信"荒谬的事情"以及为什么没有考虑证据来反驳这种观点,而更基本地,研究者和科学家为什么以及如何将信息接受为对某件事的证据。在探究中创作素材仍然是重要的,但是主要作为社会建构的一个产物。

我们之前提到的 SBR 和 SIE 试图表达质性研究的框架,例如评价标准和核对单,但是这种做法是具有风险性的,因为很有可能是管理的过程而非构建的过程首先引发创新。结果只能是将民族志以及质性研究作为一个商品在市场上买卖,而这个市场,与所有的市场一样,同样反作用于市场产生的过程和利益。斯特尔(Stehr, 2008)关于知识市场的观点是有启发性的:

> 当秉持现代社会学观点——这是一种更为普遍和发展了的批评论法——市场并不承担财富扩散的大部分责任。而市场代表一种粗糙的客观的机构,它将传统社会学家一直期待也害怕的行为付诸实践。从这个角度,市场关系只是权力关系。市场关系是一种纯粹的利益关系,生产方式的所有者和劳动力的所有者相互竞争。(p.85)

在提供资金的机构以及认可恰当方法论的管理层中的权力关系可能无意间消除了上述质性研究间的细微但重要的区别。

在很大程度上,塑造了质性研究探究和发展的科学研究创新性的逻辑被搁置,因为质性研究被重新定义为"技能",并作为知识创造者实践中的资源以及对质性研究复杂性具有有限了解和兴趣的观众的资源。富勒(Fuller, 2008)提出历史上科学和技能素来作为知识的两种对立形式,科学与创造性和思考相关,某种程度上是对自然、秩序以及可能性的检验,然而技能更多地与应用相关,包括做实事。在对科学技术研究的关注中,他指出,

> 科学和技能是自古对立的两面。科学产生的是普适理想的观点,待我们在闲暇中探索,而技能由很多具体的实践构成,我们为了生计才学习技能。然而,某些技能会对这种理想的有效性投射怀疑,通过破坏这些技能的权威性,技能也可服务于科学普适的理想化观点。直接地说,只有当技能作

为一个黑格尔方言的二次矩时,它才是创新性的。我认为现代大学——尤其是通过其教学功能——是二次矩发生的主要场所。(p.115)

富勒的观点是将质询、探索和发现作为一个加入了修辞和组织性力量的过程,以实现消除作为有效产品和步骤的细微差距。这一问题在当前关于证据的本质和用途的讨论中很常见。

证据性陈述过程

我们首先引用保罗·克利(Paul Klee)关于积少成多的名言:点动成线。质性研究者通过描述和意义讲解给我们展现出一条线。由于所有研究的反身性和所有交流的索引性,所以,这条线总是有问题的。一个研究者经验的性质和意义与研究者对此经验的陈述是不相同的。如舒茨(Schutz,1967)所说,我们生活的世界是由社会角色诠释了的世界。这些是一级认知和解释建构;社会学家或质性研究必须诠释角色的意义并提供二级建构和陈述。如上所述,这些二级建构在一个社会、文化、历史背景中产生,拥有特定的观众。我们这里强调的是观众必须批判性地评价研究报告或其他成果,以应用其效度、充分性以及真实性的标准。我们现在关注的一些维度虽然很基础,但是它们能对我们评价质性研究的标准提供帮助。这又引发了关于质性研究透明度的问题,研究者用于"将点连成线"的方法,从最初的想法到研究报告或成果的最终形成。拥有完全彻底的透明是不可能的,然而由于研究过程本身的反身性和可索引性,大部分质性研究报告包括观察、发现、论点、解释或结论的关联性参考。

质性研究方法的实践者在他们观察、体验或研究过程中经常遇到特定的问题和麻烦。虽然很多问题都在传统的社会科学民族志中出现过,我们现在不关注经典的观察研究中的一些著名案例,而是选择一部新近的自我民族志中的观点,古达尔(Goodall, 2006)的著作《我们需要知道:一个 CIA 家庭的秘密生活》(*A Need to Know: The Clandestine History of a CIA Family*),这本书描绘了他在一个充满秘密和偏执的家庭中长大,并时常受到美国政府监视的成长经历。直到他的父亲去世,古达尔才意识到他曾是一名 CIA 侦探。他后续对其父亲工作、生活以及承诺的不懈探索澄清了家庭历史,母亲的疾病以及很多事件,并且记录了真实的家庭事件、个人生活以及一个小男孩的害怕和不安全感的组织与社会背景。古达尔的问题通过仔细探索真实事件的微妙或者潜在的信息而得到解决,这些真实事件通过回放陈述性记忆,并将其与对家庭历史原始资料的新鲜诠释进行比较而构建,这些资料包括一本圣经,一本日记以及他父亲的机构密码本,"了不起的盖茨比"。

我们通过这个特别的研究来阐明质性探究有时呈环状的维度。

我们认为,至少有若干种类的质性研究,尤其是民族志,包括数据收集、分析

阐释,即使这些很多时候不能像读者期待的那样显而易见。事实上,对于日常生活的质性研究设计的一个突出特点是模糊的数据收集和分析界限,因为数据收集通常影响我们接下来要寻找、澄清或比较什么样的新的数据或案例。例如,古达尔教授在2006年开始了他对个人经历的探索,但是后来依赖各种资料寻求信息,包括照片、家庭和军事记录等。所有的研究都需要收集、组织、分析以及阐释数据。有些时候这需要我们意识到自己拥有一些有价值的数据继而发现它。最基础的问题可能是一个认识论问题:我们如何知道?这包括了我们“知道”这一过程的诸多特点,例如我们知道了什么?我们如何获取与它相关的信息?以及我们如何了解其意义?我们并没有建议完成此类活动的任何方法、模式或表现方式,然而只是表达此类活动帮助我们将社会科学的“讲故事”或“陈述”区分于其他创作形式。

质性研究需要为批判性阅读提供可能,或者最起码允许一个充分了解内容的读者对他所读、所见、所闻的质询。我们的观点是任何关于诚实性、有效性、充分性、真实性的论断都取决于对观众(例如,读者、听众、观看者)来说这些维度的透明性,以及他们的相关性、针对性以及重要性。透明可以提高读者和作者之间的移情作用、共鸣以及互相参与。因此,我们希望强调,光“喜欢”一个研究陈述是不够的,在社会科学领域,这种“喜欢”可以被扩展为上述维度。

在新闻报道中,我们也很容易看到充分融入另一个人的生活世界的力量,然而记者并不采用这种方法。他们询问并探索出一个故事的导火索。验证事实的主要方式是让另一个人检查,通常包括一个人发现确实有人告诉记者一些内容,但却并不知道他所说内容是否属实。然而社会学家有种理论倾向来指导数据收集和解释的过程,贴近数据,即真实的经历,对于理解来说是至关重要的。记者通常距离行为更近,且他们的描述有很多深刻见解,即使他们的表达不受理论指导。这可从萨瓦农(Saviano,2007)对于他如何获悉卡莫拉(camorra)腐败事件的陈述中看出,卡莫拉是曾控制意大利南部贸易的野蛮犯罪组织。萨瓦农在描述他如何熟悉罪犯对水泥产业的控制时写到,

> 我知道并且我可以证明它。我知道经济体如何开始并走向成功和胜利。我知道什么产生利润,并且我知道关于真理的战争没有将任何人关进监狱因为它吞噬了一切并将一切作为证据。我们不需要反复核查或者发动深入调查。观察、思考、看和听……证据并没有隐藏在山洞或地下埋藏的闪存盘里。我也没有在某个无法到达的山村车库里隐藏要挟他们的视频,甚至我没有备份秘密服务资料的文件。这些证据是不可辩驳的,因为他们是不完全的,是由我的双眼记录,由我的语言重述,由我在钢铁和木材间回荡的感情调和的。我看、听、观察、交流,继而用这种方法验证,“验证”是个丑陋的词语,即使在那些被权势左右的人耳边回荡“这不是真的”时,也会起到作用。真理是不完全的;毕竟如果一切都能够用一个客观的公式表达,那是化学。我知道并且我可以证明它。因此我说出了这

些事实。(p.213)

我们希望强调作为研究、论证或者陈述的依据的经历需要对读者或观众开放,至少注明出处。例如,我们关注的论点、解释或陈述的依据是什么?是个人经历(例如自传),或者一个与他人共同经历的关键事件,抑或一次观察或这一系列观察,例如扩展性民族志,还是正式或非正式的访谈,或者对记录性证据以及陈述的反思?等等。即使核心想法是私人的,从创造性的自我意识中产生,参照信息是否在某种程度上或通过某种方式与读者、观看者和聆听者的生活经历相联系?一个例子是对生活比喻的看法或者流行文化如何塑造身份。萨瓦农(Saviano,2007)描述了专横的卡莫拉领导人如何模仿好莱坞的反面人物作为他们支配性生活方式的一部分。

> 卡莫拉别墅是建在农村街道上的"水泥城堡",由围墙和摄像头保护。别墅数量众多。大理石和镶木地板、柱廊和台阶,刻有老板签名的花岗石壁炉。其中最奢侈的一个,尤为著名,或许是它引发了很多传说。每个人都叫它好莱坞。仅是说出这个词你就明白了原因。Schiavone 的别墅的确与好莱坞有联系。卡萨尔的居民说老板告诉他的建筑师他想要一栋跟电影《疤面煞星》(*Scarface*)中迈阿密古巴团伙一模一样的别墅。他已经看过这部电影无数次,因而给他留下很深的印象,到了他要和阿尔-帕西诺(Al Pacino)扮演的角色行为一致的程度。仅需一点想象力,我们就可以毫不费力地把施阿沃农的虚伪的面容添加到演员身上。这个故事引发了一系列传说。人们说 Schiavone 甚至给了他的建筑师这部电影的副本;他想要一栋跟电影《疤面煞星》里一模一样的别墅。

质性研究中的很多观点都来源于研究者的个人经验。稍后在这章中,我们会讨论沉默信息的重要性。当我们从直觉谈到更加可靠地得出结论,我们就会遇到样本的问题,也就是说如何选择案例。只要信息是可获得的,质性研究者不会认为小样本,甚至只有一个样本的研究不准确。事实上,大部分观点,不论它们是怎么得来的,都不会与个人经历完全分开,只是程度有别。除非我们看到的陈述是完全与众不同、独一无二的,那么我们都会想要知道这"一个案例"是如何选择出来的,以及为什么其他案例被或没有被检验和比较,其他案例是否也具有暗示含义呢?换句话说,质性研究者正试图发表对经验世界的陈述,例如事物如何被组织以及这一行为的后果。我们没有看过任何一个研究的研究者声称他所做的工作与任何事物、情境、背景、应用都不相关。相关性可能有限,但这是有必要的,因为对这一特殊案例的解释、参考以及审视可能有助于阐明其他的相关问题。此外,萨瓦农在2007年陈述了惧怕和恐吓的普遍性,指出人们将被卡莫拉控制认为理所当然。这里,他借助一个对当街杀人事件的目击者愿意作证的行为,讨论了对道德准则的侵犯问题。然而这个勇敢的女人仍然遭遇了恶果。

> 并不是作证本身引发了这种恐惧,或者指证一个杀手产生这个丑闻。

Omerta 的逻辑没有这么简单。使得这个年轻教师的行为可耻的是她在为这个自然的、本能的生死攸关的案件作证时考虑再三。当在一片土地上，说谎可以为你带来利益，而说真话让你失去利益时，生活是不可思议的。因此当人们已经接受现存的规则，并且被社会规则的制订者注视时会觉得很不自在。

萨瓦农为他的故事收集的各种案例也为其他犯罪以及社会学调查者提供了数据。

古达尔(Goodall,2006)的经历阐明了对其他类型的数据更为广泛的关注，经历始于他的家庭，并继而扩展到政府如何与 CIA 侦探交涉，他们的家庭如何被对待，等等。

> 在开始这个研究之时，我并没有信心能够发现我父亲神秘职业生涯的"真相"，甚至我的家庭冷战生活背后的含义。我寄希望于更小的目标。我希望找到一个适当的，甚至不全面的对我们家庭际遇及其原因的解释。

这个研究包括访谈、历史记录及其他文档，甚至与其他社会科学文献的联系，但是它能够将这个特殊的例子——他的家庭——与其他案例联系起来，并一方面追踪组织实践和文化——包括 CIA 的特殊文化——以及他们如何导致家庭障碍，另一方面追踪外国政策失误。

此外，从古达尔(Goodall,2006)的绝佳独白中我们能很清楚地看到不同的数据来源，他们如何交织联系，且读者能够清晰地意识到他的后续解释和结论或多或少地与这些数据紧密联系，然而其他考虑可能更具推测性，不受数据约束。

萨瓦农(Saviano,2007)指出他获取信息的方式并不透明，或许因为，作为一个记者他遵循不同的认识论准则。然而鼓励研究者知道尽可能多的内容，并提供他如何获取信息的陈述是更令人信服的。他在一本非常精彩的著作的最后几页讨论了对真实性的验证：

> 我是在卡莫拉的土地上出生的，这里是欧洲杀人案数量最多的地方，这里野蛮与贸易相连，只有产生权力的事物才有意义。这里的一切都有最后的战争的意味。似乎不可能有片刻的平静，不可能逃离战争，这里任何的手势都表示投降，这里的所有生活必需品都变得很无力，这里的一切都需要使出浑身解数去争取。在卡莫拉的土地上，反对士族并不是阶级斗争，权力抗争，或废除一个人的公平责任。它并不是缺乏对别人荣誉的意识或其骄傲的维护……反对士族成为一种生存的战争，如同生存本身——你吃的食物、亲吻的嘴唇、聆听的音乐、阅读的书籍——只是一种生存的方式，并不是生活的意义。了解因此不再是一种道德参与，了解变成了一种必需。(pp.300-301)

因此我们相信，民族志必须提供更多信息以保持真实性。

到此为止，我们主要讲述了个人经验并十分接近自传式观察和反思。但是对

某一报告的真实性和相关性的判断逻辑与许多种类的访谈、附加观察甚至文档都是相同的。同样地,我们不想评价哪种更好,或者你更应该相信哪种,但是我们主要希望强调读者、聆听者、观看者需要辨别哪些用于整体情况,哪些用于具体案例。任何一个观众都会确认他们自己的评价标准来通过报告的内容与其信息来源之间的关系判断报告是“可信的”还是“可疑的”。然而主要问题是这个联系至少是明显的,或尽可能是透明的。通过添加方法论附录描述部分研究过程是对此有帮助的,甚至偶尔添加脚注也是有帮助的,我们会在下面简单介绍。

这些总体的透明原则也可应用于数据分析。数据分析在很多第一人称质性研究报告中看起来是不言自明的,但是它很少如看起来那么直接。受欢迎的“扎根理论”的应用为解读和比较数据提供了范式,但是仍然有其他的比较模式。经验丰富的作者可以采用质性报告中常用的方法融合数据解释、比较和构建三角模型的创造性过程,然而在其他情况下,添加脚注描绘“我做了什么”以及“我如何得出这个结论”也是很有帮助的。此外,古达尔(Goodall,2006)使用官方政府报告中对其父亲虚假的职位描述表明了现存的官僚性欺骗和谎言,而这发生在他试图了解他父亲以及终止的生命中的麻烦和观点时。他对这些素材的使用将官僚过程的欺骗透明化。将我们的研究方法透明化是解决效度问题的基础。

隐含的知识以及理解的生态平衡

好的民族志研究包含隐含的知识。我们关注“理解的生态平衡”的维度。基于语境的、被认为理所当然的、“隐含的知识”在意义构建中都起到了重要作用。古达尔(Goodall,2006)叙述了作为一个孩子对其父亲工作的困惑,以及他消失几个星期时去了哪里。他的父母对这一问题及其他很多问题的回答都是“这很复杂”。社会生活在时间和空间上由不能简化为空间界限的经验统治,正如社会生活也不能由许多不同形式的交流,尤其是基于原文和平面的比喻所描述。更具体的,经验与描述经验的语言和符号是不同的。语言通常是表达正在进行的以及引起回忆的生活状态的很匮乏的形式。语言和文字不是大部分角色生活的时间里,如舒茨(Schutz,1967)所说“自然态度”,最重要的部分。这对希望再现经历的学者和作家是很重要的。然而,由于这些文字工作者试图依赖文字并通过文字和文本构建经验,他们的分析步骤需要更细化以代表实际经验。这里就出现了我们常说的“再现危机”的问题。

对于民族志来说,仅仅捕捉研究对象的文字是不够的。如果文字描述足够表达思想的话,那么民族志就可以被替换为访谈。古达尔(Goodall,2006)并没有简单地把他的故事告诉一个采访者,因为他自己对故事的一部分也并不清晰,他不断地反思自己的过去,寻找其他信息来源,比较描述同一事件的不同版本,并将这些片段融入一个连贯的叙事文本中。换言之,他的著作并不是他故事的基础,而是他在发现、选择、诠释经验的过程中所用到的方法的一部分。好的民族

志研究，如同古达尔的研究，会反映隐含的知识，指大量的没有明确说出的，基于语境的由点头、沉默、幽默、细微的顽皮行为等体现出的信息。这是民族志研究中最具挑战性的部分，深入到研究对象的核心观点，或者基于研究对象从属关系本身的细微差别等。如纳德（Nader，1993）所说，这就是民族志的内容："人类学是一种移情和分析的艺术。"（p.7）但是，对纳德教授的智慧没有丝毫怀疑，表达出我们如何获得信息，我们将什么视为实证材料——即经历——以及基于什么我们再次（或第三次）陈述"正在发生的事情"是很有必要的。

对内容的反身性陈述

当我们接触更多的环境中至关重要的以及恒定的维度时，例如阶级组织，下面的内容就需要被考虑了。为了满足民族志伦理的基本元素，在民族志报告中会发现如下共同话题。古达尔（Goodall，2006）对其母亲的实践尝试及其引发的矛盾和问题的描述是非常恰当的。注意到在一个意大利大使的批判性观点下，他的母亲在弗吉尼亚西部的充满节制的童年生活并没有为她未来成为副领事的妻子所需承担的责任和文化表现做好准备。

> 使馆社交活动是美国常见的文化行为。他们很大程度上依赖于外貌以及源于达成共识的认知模式的严谨教养。在一次政府部门对配偶的培训中，我的母亲被详细告知了在社交场合的恰当行为……她同时在交谈中接受指导。她知道当她对一个话题不感兴趣时如何表现的感兴趣；如何在面对一个不想回答的问题或无聊的内容时转变话题；如何在感到疲惫和不愉快时表现出快乐和精力充沛；以及如何在需要这样做时表现得无助。（p.141）

有趣的、挑衅的，或者见解深刻的民族志研究与高质量的民族志研究间是有区别的。考虑到我们强调社会生活的反身性特征，读者应该不惊讶于我们认为质性研究应使读者能够象征性地融入研究者的立场，进入阐释清楚的研究窗口。虽然没有人提倡"字面"陈述，我们以及很多其他人认为，读者（或观众）越能够融入与作者对话——有关可能降低民族志研究价值等一系列问题的对话——我们的信心增加得越多。好的民族志研究增长我们对发现、解释以及提供的陈述的信心。

对自己的陈述

民族志伦理的一个重要部分是我们如何描述自己。好的质性研究——尤其是民族志——为我们呈现出民族志研究者本人。这种努力未必每次都成功，但是需要有明确的痕迹表明，我们做出了这种努力。我们处于对社会现实由

人——甚至社会学家——在特定语义的场合和语境使用文化分类和语言构建的再发现过程中。这个兴趣点很受欢迎，因为它许可我们阐释另一种"知识概念"。

我们阅读跨越50年的研究文献的经历，基于我们自己在大量话题和项目上的经历，表明存在一个包含了在大部分研究中我们会遇到的所有问题的最小集合。我们并不对这些问题提供解决方案，只是想说明这些问题可以提供一个对反思过程更为广阔全面的陈述，反思过程指我们理解内容的过程（Altheide，1976；Douglas，1976；Johnson，1975）。这样的信息使得读者能够积极交互式地融入研究中，交互过程包括寻找更多的信息和基于语境的发现，当研究者、研究对象以及研究问题间的交互重现时再次经历这个报告。

民族志作品的批判性读者会思考数据收集和分析这两个基本议题是否可能也有相关的难题，研究者是否将他们视为疑问呢？如果是，他们是如何被表达、解决、折中、避免的，等等。因为民族志研究的上述维度在生成真实可信的报告中普遍应用且非常重要，报告中需要清晰或模糊地提到这些维度。基于以上的评价标准，读者可以交互性、批判性地进入到民族志研究中，并且带着下面这些问题：研究中做了什么，如何做的，这个研究问题可能带来的结果是什么，研究者是如何处理的。这些角度代表了一个民族志学者在研究过程中可能遇到的问题。

没有一个研究可以避免上述所有问题，虽然很少有研究给出对研究中遇到的问题和经历的反思式陈述。一个主要问题是，我们表现出的兴趣反映出几个不同角度；即使在一个环境中，也存在不同模式的意义、角度和活动。事实上，这一环境中的很多成员并不知道这种多样性。因此一个人很难成为现代生活中的"一种现象"。正如我们努力使得我们的活动和论点更加有理有据，一个关键点是承认我们知道可能存在某一过程阻碍了我们对一个活动所有相关角度的充分理解。

我们的经验表明，民族志研究中的研究对象永远存在时间和空间上的界限。我们探究的大量活动在特定时间和空间（当给定含义，指某一地点）中发生的事实为进入解释的循环提供了切入点。这种知识的特点是其不完整性及其模糊和隐含的特征。质性研究者试图基于隐含的知识来建构意义并使其更加清晰可见。我们研究的对象所知晓的远比他们能告诉我们的要多；相似地，我们知晓的也远多于我们能够清晰表达的。即使是最热衷社会科学的作家在将细微的差距、微妙的变化以及高尚的感觉转换为符号时也有不知所措的时候。因此，我们认为隐含的知识、说不出的真相、无法清晰表达的部分原因是他们存在于语义和行为之间，好比胶水将人们的意愿黏合为更加具体集中的行为符号。正如我们所强调的，关键问题不是捕捉作者的声音，而是阐明研究者所理解的，研究对象在他们进行活动的语境下所暗示出的信息。哈珀（Harper，1987）在一个对当地工匠的研究中对摄影的解释表明了这种意义的交叉：

> 我认为关键之处就是所有民族志研究的基本观点。我希望像 Willie 解释给我时那样解释。我希望展现出一个小的，人们不会近距离关注的社会

环境。在这一过程中我希望讲述 Willie 和我共同度过的时光，进一步地，所有的社会学都扎根于人们构建联系，就好像我们之间的联系一样。(p.14)

使我们自己承担更多责任并因此更全面地将我们的经历和想法展现给读者的一个方法是，在实际生活经验的过程和语境中进行探究。我们的经验表明研究者应该接受所有的陈述都是反思性的，这是无法避免的，并且研究行为是一种社会行为。事实上，这是植根于人们在其环境和领域中的生活经验的研究方法的核心原理。

对流行文化以及符号现实建构的研究对一些人来说是出于民族志研究的边缘；我们探究的世界是经验化的，但是代表了娱乐导向的媒体的风格。我们必须付出巨大的努力来表现这一过程、理解的语境以及将符号与现实联系起来的社会关系，正如在日常生活中，语言和行为也存在强制与反抗。

最近运用质性文件分析(也叫作“民族志内容分析”)的研究解释了民族志伦理和隐含知识的运用，其重点在发现和描述，包括寻找上下文，隐含的意义、格式和过程，而不是仅仅计算两个或多个变量间的数量关系。科伊尔(Coyle, 2007)的名为《公正的语言》(*The Language of Justice*)研究了大量的文件，包括字典，以寻找“受害者”——尤指无辜受害者——以及“罪恶的”的语源学含义。他的关注点在于这些词渗透到公众对犯罪和惩罚的陈述中，包括被道德高尚的企业家和政治家常用的词组“严厉打击犯罪”。

施耐德(Schneider, 2008)毕生致力于研究流行音乐以追踪数字化和嵌入式科技如何同时抵制和协助权威以及社会控制。他审视了一系列文件，尤其是流行音乐(例如，说唱音乐)，以及学校对学生使用交互式便携科技的限制(例如，手机、iPod)，这些研究表明控制性的交流如何嵌入到娱乐产品中。

类似地，如罗兰兹(Rowlands, 2010)所展示的，我们可以通过在网络中的大量实践研究来调查、描述和呈现虚拟经历和现实。如同科伊尔和施耐德的研究，罗兰兹的个人经历也同样提供了揭示数据的重要资源和问题。多年的专业电脑游戏玩家经验使得他有很多与其他玩家的共同经历，并有机会进行非正式访谈来澄清一些符号情景，例如，EverQuest，其概念上可作为对一个虚拟乌托邦世界的探索。罗兰兹问道，规则是什么？我们对秩序的假设是什么？尤其是，虚拟世界中的正义是什么？他发现暴力以及暴力画面，同时由技术呈现的远距离冲突，是玩家完成角色任务所追求的被其视为对无聊时光的消遣，或趣味性以及工作消遣，也是具有资本主义秩序的计算机环境一个不可避免的特征。在限制范围内对阐释性效度的检验表明，“大型多玩家在线游戏，例如 EverQuest，很大程度上塑造了我们现在对虚拟世界的看法”(p.369)。

让我们总结一下各种论点。证据是观众、结论、日常生活的实践认识论间交互过程的特征。不论证据是否有说服力都遵循相同的准则；证据足够有效吗？存在与话题相关的足量数据吗？核心问题是，哪些证据是与我们研究的问题相关的？读者(或听众)对什么是证据的判断受到传记、文化等的影响吗？

结 论

伟大的艺术家保罗·克利(Pual Klee)说过"点动成线",他很可能喜欢这样的任务:捕捉不同直线的交点——由大量的点产生——他们朝着不同的方向扩展。我们一方面从别的事物中寻找信息来理解社会性交互的原理、过程和结果,另一方面试图理解这种交互如何促进个人和群体在特定情境下对定义的表达。在一个没有多重观点,没有不同的方法和材料,没有无数的用途和观众的宇宙中,实证主义效度观可以很好地成立。但那并不是我们研究的社会环境。社会和其中的成员在交互过程中创造并诠释含义,以构建社会现实的具体细节和阻力。任意一种忽略了突发事件、商谈讨论以及隐含信息的重要地位的方法都是无效的,并且所有试图将这个世界按照一个理想化模型重铸的努力都是荒唐的、不可靠的、注定失败的。我们对质性研究中效度问题的总结,其中特别关注了民族志报告,提出了评价效度的一系列恰当的标准,包括考虑证据在研究者、研究对象(待调查的现象)、预期效用以及评价这一研究的观众的交互过程中的位置。

接下来,我们提到关注调查过程,并交流此过程以及在评价、收集、分析和诠释数据的过程中遇到的问题——在我们全力以赴的情况下——与分析实在论是一致的,或者说一个基本观点即社会是一个被诠释了的社会。我们并不反对使用证据,但是更倾向于采用证据性陈述的精神。

我们并不希望将效度问题完全开放化。仍然有参数存在,并且在使用相同方法和准则的学者圈中评价标准和过程变得更为紧密。虽然我们不推荐"菜谱式"的方法指导。在某一给定项目中,当需要对研究难题和解决办法进行陈述时,我们提供了一些参考项目(Altheide & Johnson,1994)。例如,很多访谈方法(例如,聚焦、生活史等)、民族志方法(例如,扎根理论),以及文本分析方法(质性内容分析)为理想化的研究提供了评价准则和步骤。但是我们的任务并不是为了过去对严格和有效的观点而从经验中改进或提取新奇以及丰富的信息,也并不是为了测量某一变量随时间的变化而折中创新性的发现和解决办法。我们希望更多的"点"出现,并且想使其进化为更具创造力的想法。我们的任务是使这条线沿新的方向扩展,更好地解释我们人文的、交互的世界。

参考文献

Altheide, D. L. (1976). *Creating reality: How TV news distorts events.* Beverly Hills, CA: Sage.

Altheide, D. L. (2008). The evidentiary narrative: Notes toward a symbolic interactionist perspective about evidence. In N. K. Denzin & 13.D. Giardina (Eds.), *Qualitative inquiry and the politics of evi-*

dence (pp. 137-162). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Altheide, D. L. (2009). *Terror post 9/11 and the media*. New York: Peter Lang.

Altheide, D. L., & Johnson, J. M. (1993). The ethnographic ethic. In 14. K. Denzin (Ed.), *Studies in symbolic interaction* (pp. 95-107). Greenwich, CT: JAI Press.

Altheide, D. L., & Johnson, J. M. (1994). Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 485-499). Newbury Park, CA: Sage.

Altheide, D. L., & Snow, R. S. (1979). *Media logic*. Beverly Hills, CA: Sage.

Atkinson, P. (1990). *The ethnographic imagination: Textual constructs of reality*. New York: Routledge.

Bhaskar, R. (1979). *The possibility of naturalism: A philosophical critique of the human sciences*. Brighton, UK: Harvester.

Bochner, A. P. (2007). Notes toward an ethics of memory in autoethnographic inquiry. In N. K. Denzin & M. D. Giardina (Eds.), *Ethical futures in qualitative research: Decolonizing the politics of knowledge* (pp. 197-208). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Cabinet Office. (2003). *Quality in qualitative evaluation: A framework for assessing research evidence* [Full report]. London: Author.

Coyle, M. J. (2007). *The language of justice: Exposing social and criminal justice discourse*. Unpublished doctoral dissertation, School of Justice and Social Inquiry, Arizona State University, Tempe.

Denzin, N. K. (2009). *Qualitative inquiry under fire*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Denzin, N. K. (2010). A qualitative stance: Remembering Steinar Kvale (1938-2008). *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *23*(2), 125-127.

Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (Eds.). (2008). *Qualitative inquiry and the politics of evidence*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

Douglas, J. D. (1976). *Investigative social research: Individual and team field research*. Beverly Hills, CA: Sage.

Ellis, C. (2004). *The ethnographic I*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Ellis, C. (2009). *Revision: Autoethnographic reflections on life and work*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.

Erikson, R. V., & Doyle, A. (2003). *Risk and morality*. Toronto, ON, Canada: University of Toronto Press.

Fuller, S. (2008). Science democratized—Expertise decommissioned. In N. Stehr (Ed.), *Knowledge and democracy* (pp. 105-117). New Brunswick, NJ: Transaction.

Goodall, H. L., Jr. (2006). *A need to know: The clandestine history of a CIA family*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Guba, E. G. (1990). Subjectivity and objectivity. In E. W. Eisner & 1. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education* (pp. 74-91). New York: Teachers College Press.

Haak, S. (2003). *Defending science—within reason*. Amherst, NY: Prometheus.

Hammersley, M. (1990). *Reading ethnographic research*. London: Longman.

Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography? Methodological explorations*. London & New York: Routledge.

Hammersley, M. (2005). The myth of research-based practice: The critical case of educational inquiry. *International Journal of Social Research Methodology*, *8*(4), 317-330.

Harper, D. (1987). *Working knowledge: Skill and community in a small shop*. Berkeley: University of California Press.

Harré, R., & Madden, E. (1975). *Causal powers*. Oxford, UK: Basil Blackwell.

Henry, G., Julnes, G. J., & Mark, M. (Eds.). (1998). *Realist evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Johnson, J. M. (1975). *Doing field research*. New York: Free Press.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action in the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 599-603). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2008). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Ladkin, D. (2004). Action research. In C. Sale, G. Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice* (pp. 536-48). New York: Routledge.

Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and other dangerous things: What categories reveal about the mind.* Chicago: University of Chicago Press.

Lamont, M., & White, P. (2009). *Workshop on interdisciplinary standards for systematic qualitative research.* Washington, DC: National Science Foundation.

Lather, P. (1993). Fertile obsession: Validity after poststructuralism. *Sociological Quarterly*, *34*, 673-93.

Lofland, J. (1995). Analytic ethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, *24*(1), 30-67.

Mancias, P. T., & ebrary, Inc., 2006. *A realist philosophy of social science explanation.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Marcus, G. E., & Clifford, J. (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography.* Berkeley: University of California Press.

Maxwell, J. A. (2008). The value of a realist understanding of causality for qualitative research. In N. K. Denzin & G. D. Giardina (Eds.), *Qualitative inquiry and the politics of evidence* (pp. 163-181). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Miller, W. L., & Crabtree, B. F. (2005). Clinical research: Participatory action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 605-639). Thousand Oaks, CA: Sage.

Nader, L. (1993). Paradigm busting and vertical linkage. *Contemporary Sociology*, *33*, 6-7.

Putnam, H. (1999). *The threefold cord: Mind, body, and the world.* New York: Columbia University Press.

Ragin, C., Nagel, J., & White, P. (2004). *Workshop on scientific foundations of qualitative research.* Washington, DC: National Science Foundation.

Richardson, L. (1997). *Fields of play.* New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Rolfe, G. (2004). Validity, trustworthiness, and rigor: Quality and the idea of qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, *53*(3), 304-310.

Rowlands, T. E. (2010). *Empire of the hyperreal.* Unpublished doctoral dissertation, School of Social Transformation, Arizona State University, Tempe.

Saviano, R. (2007). *Gomorrah.* New York: Farrar, Straus and Giroux.

Schneider, C. J. (2008). *Mass media, popular culture and technology: Communication and information formats as emergent features of social control.* Unpublished doctoral dissertation, School of Justice and Social Inquiry, Arizona State University, Tempe.

Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world.* Evanston, IL: Northwestern University Press.

Stehr, N. (2008). *Moral markets.* Boulder, CO: Paradigm.

Szto, P., Furman, R., & Langer, C. (2005). Qualitative research in sociology in Germany and the U.S. *Focus: Qualitative Social Work*, *4*(2), 135-156.

Torrance, H. (2007). Building confidence in qualitative research: Engaging the demands of policy. In N. K. Denzin & M. D. Giardina (Eds.), *Qualitative inquiry and the politics of evidence* (pp. 55-79). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Van den Hoonaard, W. C. (2002). *Walking the tightrope: Ethical issues for qualitative researchers.* Toronto, ON, Canada: University of Toronto Press.

Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography.* Chicago: University of Chicago Press.

Wolcott, H. F. (1990). On seeking—and rejecting—validity in qualitative research. In E. W. Eisner & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (pp. 121-152). New York: Teachers College Press.

分析与再现：连续统的两端 36

ANALYSIS AND REPRESENTATION ACROSS THE CONTINUUM

⊙ 劳拉 L. 埃林逊(Laura L. Ellingson)

张婧婧 译　朱志勇 校

[研究者]的确试图超越传统，的确试图跨越元理论阵营，却仍可能(不幸地)被范式"定义"限制我们的研究。[我希望]寻求适度的飞跃和跨越，解除这样的约束。

——K. I. Miller(2000, p. 48)

为了解除米勒(Miller, 2000)强调的非生产性方法学的限制，我鼓励质性研究者们考虑整个领域的质性方法，自觉地、主动地、创造性地跨越多个点。大型质性研究项目提供了充足的前提以产出一系列结果细化的分析和演释。这不仅取决于逻辑主题片段，也体现了一系列艺术性、叙述性社会科学的写作体裁，及其他代表性媒介。然而，过多的研究者学习和信奉少量的策略，保守在这种舒适的方法论之中，这种自满不限于比较传统及推崇社会科学质性研究范式的研究者。只采用自我民族志、叙事研究或其他艺术方法也可能会是盲目的。我支持多种方法研究战略，提倡使用跨越艺术和科学认识论的多种分析和表示方法。

本章中，对数据或其他实证材料的分析将被理解为将聚合的文本(口头、书面或视觉)分成意义小段以仔细考虑、反思和解释。成文叙述将意味着渲染可理解的文本分析，如通过主题或图案的建设、期刊词目或改写本向故事的转化；或者解释个人观点所使用某个特定的理论视野。当然，分析和表示的过程持续于整个质性项目中。例如，民族志深度访谈的产物同时涉及偶遇细节的选择或文档的设置(即分析)，以及该分析呈现的生成(书面说明)。

在本章中，我着力推动质性方法被概念化为从艺术到科学的连续统理论，展示无限可能性，并融合艺术性、叙述性，以及分析性和代表性的社会科学方法(Ellis & Ellingson, 2000; Potter, 1996)的广大中间空间。这种方法使一种趋势成为过去，即：通过阐明研究和表征选项把艺术和科学作为二分法来理解，这些研究和表征选项是在两个极点之间的。首先，我调研了研究项目跨连续统界点的传统和现行的方法。其次，我将带领大家来厘清选择方法和类型的解释性过程，并提供三种有前景的策略来帮助大家在质性研究方法论的连续统中游刃有余地选择研究方法。

一种连续统的思维方法

划定一个连续统

二分法思维在方法论辩论中仍然普遍存在:"二分体的差异性早已被注定……通过它们不具备的特征来进行区分。"(Gergen,1994,p. 9)没有什么二元论比质性/量化的分歧更加强烈。即使是质性领域本身,解释主义者(interpretivists)和实在论者(realists)也是截然不同的两极(Anderson,2006;Atkinson,2006;Ellis & Bochner,2006)。一方面,质性社会科学研究者经常依靠呼吁权威的传统,以贬低那些被他们形容为主观且混乱的、不可归纳的"中心凝视(navel-gazer)"工作,使首要的"硬"和"软"的认知方式具体化。另一方面,艺术/解释性研究人员可能被传统社会科学家视为捣乱和混淆视听的实证主义者,他们痴迷于客观性、信度、效度的神话,以使有创造性的分析方法和代表性合法化(Richardson,2000)。这场运动超越了通过"不是科学"来定义艺术,以及"不是艺术"来定义科学,这需要一些衍生思考。即便不是大多数,也有不少质性研究人员将承认,艺术和科学是一个连续统的两端,而不是孤立的两个个体;然而在实践中,使用"其他"的方法论,来合法化我们特别偏好的方法论与范例,对于质性研究实践的概念化与写作,会导致一个具体化的二分法。

相比传统上通过二分法来进行社会建构的领域,如艺术/科学,硬/软,质性/量化,研究质性研究方法领域的连续过程,构建了对微妙空间——或更为宽广空间——的可能性的描述(Potter,1996)。值得注意的是,这个连续统主要由一个庞大并多样的中间地带组成,艺术和科学只代表方法论的两个极端,而不是构成方法论的两个部分。这样的中间地带不需要妥协或艺术或科学标准的降低。相反,他们预示着采用创新的方法来表达情感和描述世界。

基于埃利斯(Ellis, 2004)陈述的质性连续统的两端(即,艺术和科学)及埃利斯与埃林逊(Ellis & Ellingson,2000)提出的发展的连续性的分析映射,我预想这个连续统包含三个主要方面,并有在其中混合与移动的无限可能性(Ellingson,2009)。如图 36.1 所示,在连续统中从最右端的实在论/实证社会科学的立场,到社会建构主义的中间立场,再到最左端一个艺术/解释范式,目标、提出的问题、方法、写作风格、词汇表、研究人员的角色,以及评估标准发生着变化。每一种方法都有它的优势和劣势,不相互排斥。此外,左/中/右是理想情况下的三种分割,他们之间不存在严格的界限。此外,术语的界定和描述使用在整个连续介质(如,解释主义、后实证主义)是可疑和可争论的;随着新术语不断出现(Gubrium & Holstein,1997),在不同的学科、范例和方法论中,在质性方法上使用的关键术语仍然有显著差异。在质性连续统中的任何一个节点上,一组关于认识论的假设(即:知识是什么,以及创建它意味着什么)可以影响实证材料收集和分析方法的

选择,这反过来会促进(但不要求)研究成果的特定表现形式。

下面,我将要分别阐述连续统的左、右和中间区域,同时将简要地回顾那些用来跨越这些区域边界的传统的和更多当代的方法和策略。

右端点/科学

在质性连续统的最右侧(见图 36.1),中立的研究人员利用科学方法发现普遍真理时,强调知识的有效性和可靠性,反映了认识论通常被称为实证主义(Warren & Karner,2010)。从历史上看,社会科学家理解实证主义反映在"实在论的本体论、客观的认识论、价值无涉的价值论"中(Miller,2000,p.57)。然而,如果有的话,很少有质性研究人员会对实在论拥有绝对的信心。许多相信客观性和中立性调查是不现实的后实证主义者或研究人员,将客观性作为"理想监控"而不是一个可实现的目标,希望通过实在论的方法和在研究中最大限度地减少研究者的偏见来引出一般性结论(Guba & Lincoln,1994)。总之,后实证主义不单纯地相信纯粹的科学真理;相反,严格的后实证主义中的质性研究,针对被调研的某一特定社会人群,采用精确的、预设的研究过程,来引出对某些社会现象的一般性结论。

后实证主义通常采用质性方法结合一定的量化方法,研究人员归纳分析文本数据,生成一个基于数据的分析框架(与事先定义的框架不同,基于数据生成的框架被验证后可应用于新的数据),使用生成的分析框架将数据归为不同的类别,然后计算每个类别的频率。这种研究通常强调编码模式的有效性、内部编码的可靠性,以及准确的过程陈述,包括随机或非随机的系统抽样文本。媒体的内容分析就代表这个方法。例如,冯和吴(Feng & Wu,2009)在对 1980—2002 年中国共产党报纸的分析中,派生了一个广告中呈现的价值类型,并对他们的样本进行编码。然后比较了价值反映为"享乐"的信息频率,通过这些信息映射功利主义价值,从而评价报纸反映的整体价值观(Kuperberg & Stone,2008)。这种类型的研究也可以采用研究者和参与者生成的文本数据,如转录、访谈、焦点组或期刊。布瑞斯和皮尔森的(Bruess & Pearson,1997)关于异性已婚夫妇、两个同性或异性成年的朋友之间的人际模式的研究就很能说明问题。通过访谈数据和参与者提供的文本素材,研究人员收集了增进感情的日常人际相处的模式。他们进行了归纳分析、频率计算,并使用了卡方检验证明了朋友和已婚夫妇之间存在人际交往模式的显著差异性(Cousineau,Rancourt,& Green,2006;Güven,2008)。

其他后实证主义质性研究模仿相似的研究流程,但是没有量化的主题或类别。格拉泽和斯特劳斯(Glaser & Strauss,1967)支持他们植根于理论方法的原始框架,通过归纳从数据中"浮现"派生主题的实证主张,只要研究者正确地使用了该方法就能确保其有效性。使用科学术语,不需要统计主题个数,但是他们强调详细的分析过程,以及不同于学术论文,而是非常类似于统计报告的研究报告(如,Kwok & Sullivan,2007)。

后实证主义人员支持理想化的客观性的另一种表现方式是,突出数据收集,

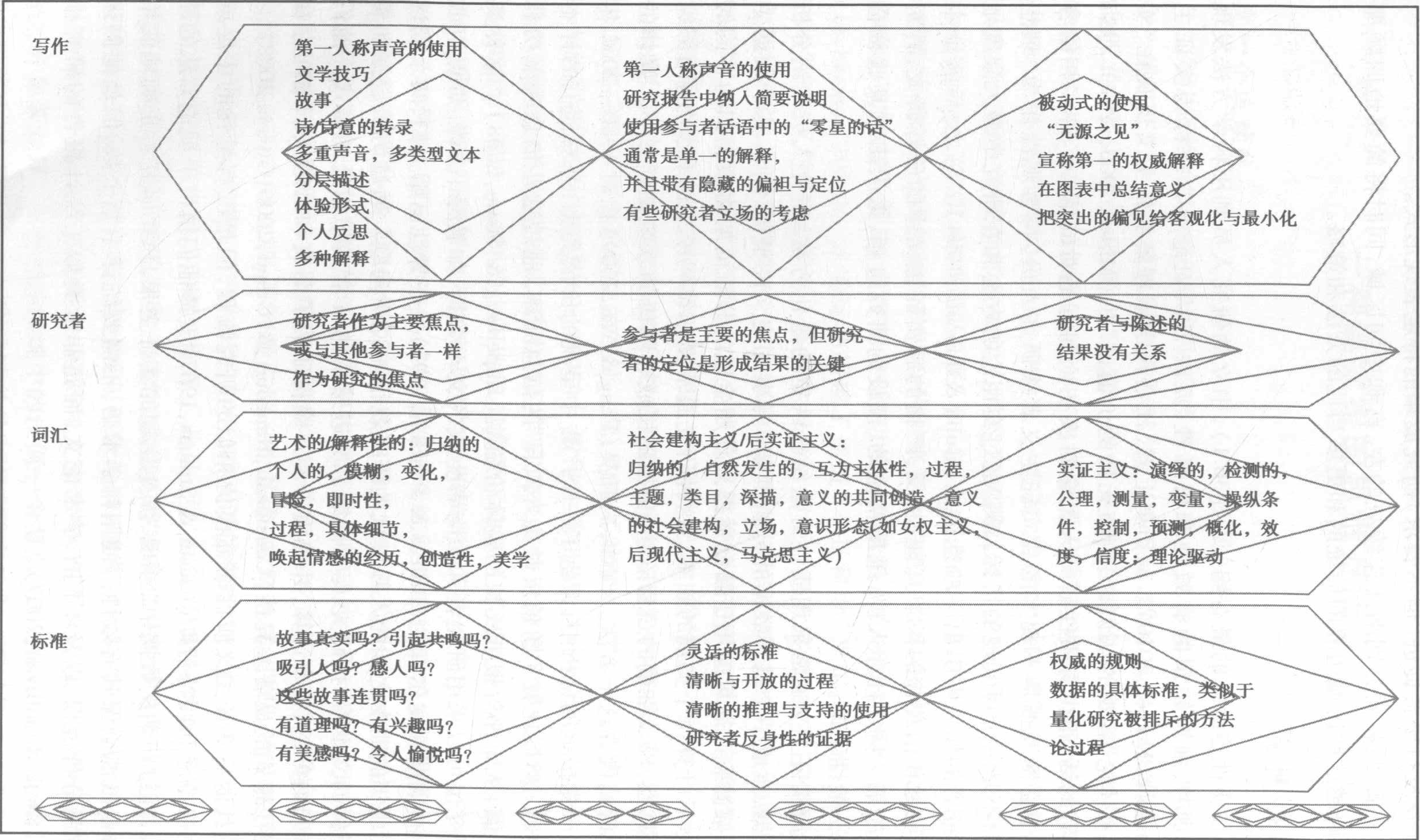


图36.1 质性研究连续统

掩盖细节的分析,对研究者在分析数据中起到的作用不予提及。这种方法是建立在大家对数据分析的流程已有共识并且研究者本身是相对公正的基础上的。当代实在论民族志学家有时采用此方式来报告他们的分析过程,呈现很少或根本不呈现分析过程,使得有更多的空间来记录研究中的发现;例如布瑞斯和鲍克(Brooks & Bowker,2002)开展的有关工作场所的研究(Meyer,2004)。

左端点

在连续统的左端点,研究人员珍视人文性的、公开的主观观念,例如那些体现在故事、诗歌、摄影、绘画的思想(Ellis,2004)。研究人员可以研究自己的生活或其他关系亲密的人,也可以研究社区成员或陌生人。在艺术/表演中,真理都是多样的、变动的、模棱两可的。与某些特定主题的说明相比,自我民族志、绩效研究学者,和其他从事这类实践的人,认为美学和情感与身份的召唤,同样甚至更重要(Richardson,2000)。所讲故事之真实性的文学标准(即,逼真)取代社会科学真理(Ellis,2004)。像所有的艺术一样,创造性的社会科学陈述使我们了解自己、他人以及世界,通过遭遇到独特个人(或群体)的视角,激情呈现现实的一个感人的、有意义的审美表达。最好的方面,艺术激发同情并鼓舞人们去培养自己、他们的社会以及世界。

分析和陈述在很大程度上开始聚合,就像艺术通过经验或是实证材料生成那样。丰富多样的艺术实践伴随着新形式不断地产生。我在这里回顾一些最常见的研究。自我民族志,结合个人或人际经历,通过学习一种文化或现象,将自传与文化、社会和政治联系起来的一种研究范式、写作方式、故事以及方法(Ellingson & Ellis,2008)。自我民族志的研究中通常会有具有情感冲击力的内容,如李(Lee,2006)的自我民族志中呈现了在亲人自杀后的悲痛(Defenbaugh,2008; Kiesinger,2002; Lindemann,2009; Rambo,2005, 2007; Secklin, 2001)。叙述从情感涉入、访谈记录、个人经历或其他使读者思考或有感觉的实证故事材料构建,而不是直白地分析它的意义(Frank,1995)。帕里(Parry,2006)构造的短篇故事取材于她和女性针对怀孕、生育、助产的交流(Abu-Lughod, 1993; Drew, 2001; Tillmann-Healy, 2001; Trujillo, 2004)。对诗歌的创造性分析提供了丰富的、具有艺术表现力的研究(Faulkner, 2007, 2010; Richardson, 1992a, 1992b, 1993, 2000)。创造性变型包括研究型诗歌,如印度的田野工作经验(Chawla, 2006),调查批评美国监狱工业复杂性的诗歌(Hartnett,2003),以及探索文化和身份问题的混合诗歌(Prendergast,2007; Austin,1996; González,1998)。在启蒙计划中(McAllister, Wilson, Green & Baldwin, 2005; Carlson, Engebretson, & Chamberlain, 2006; Nowell, Berkowitz, Deacon, & Foster-Fishman, 2006; Singhal, Harter, Chitnis, & Sharma, 2007; White, 2003),实证研究中的许多视频材料涉及参与式方法,参与者代表自己的权益,正如在一个项目中的反应一样,这个项目旨在突显 Head Start 运动中儿童的父母的声音。许多研究者创建基于自我民族志、民族志、情感涉入的现场表演,或吸引观众的采访,并邀请他们关注和同情他人

(Spry,2001)。一个研究团队发表了激动人心的研究成果,他们探索阿尔茨海默氏症的患者的人格,该研究成果被用作医学学生的教学工具(Kontos & Naglie, 2007; Gray & Sinding,2002;Mienczakowski、1996、2001)。

连续统中段

作为一个质性研究方法论者,扩大、启发并加强中间区域的质性研究已经成为我的特别追求。我的大多数时间在家中,我开始理解这个中间区域——不是犹豫不决、矛盾或承诺恐惧症的空间,而是一个丰富、多样、复杂的地方。连续统的中段呈现的不仅是"不是艺术"或"不科学"的,而且也是描述、探索、分析、洞察、理论和批判的方法,并且混合了艺术和科学的元素,甚至超越艺术和科学这两个类别。

在这个中间区域,质性研究人员受社会建构主义或后现代主义的影响,认为解释数据是由大家共同来完成,有主体间性,同时强调对数据共通性和数据间关系分析的重要性(Ellingson,2009)。中间区域常常涉及模式的建设,例如,主题、分类和描述,以及实用性,例如,应用研究、行动建议、边缘化群体的授权(Ellis & Ellingson,2000)。使用第一人称,而不是采用实证主义者所喜好的被动语态,从客观性的描述转为带有主体间性的叙述,但并不是完全秉承艺术的主观性。研究人员承认真理(在其他事物的基础之上)取决于研究经费的机制、作者表达论断的语言的不确定性,以及人的感觉的不可知性。质性研究中段研究者经常反思他们的观点来解释他们的种族、阶级、性别、能力、性向、其他身份对研究的过程和结果的影响,而不是致歉于过于主观或忽略了研究者建构研究结果的某些方法(Ellingson,1998)。严密性、分析的深度和反身性构成评价中间区域质性研究的重要标准(Fitch,1994)。

中段质性研究者通过反复阅读他们的文本材料,记录突发状况或趋势,构建依附于文化背景的主题或模式来实现对文本材料的"亲密无间的熟悉"(Strauss & Corbin,1998; Warren & Karner,2010)。卡表兹将扎根理论置于社会建构主义理论,提出所有知识论断产生于关系之中的建构本质,因此,意义不存在于人或者文本中,而是存在于其之间的关系。一个这样的研究解析了情感压力对于癌症看护人员的意义(Sandgren, Thulesius, Fridlund, & Petersson, 2006; Bergen, Kirby, & McBride, 2007; Ellingson, 2007; Larsen, 2006; Low, 2004; Miller-Day & Dodd, 2004; Montemurro, 2005; Sacks & Nelson, 2007; Wilson, Hutchinson, & Holzemer, 2002; Zoller,2003)。类似的中段分析形式包括"派生主题"(Apker,2001; Meyer & O' Hara, 2004)和叙事分析(Goodier & Arrington, 2007; Riessman, 2008; Vanderford, Smith, & Olive, 1995)。这些中段分析的形式在阐释上几乎完全依赖传统研究报告的格式,但一些研究人员开始找到独特的方法用创造性分析阐释来补充现有的报告,下面我将具体介绍。

跨越连续统:传统方法

传统上,研究人员通过使用多种量化和质性方法或措施来捕获对某一社会

现象更真实的描述(Lindlof & Taylor,2002)。在实证主义和(一些)后实证主义研究中,三角验证或多元方法设计尝试通过汇集多种形式的数据和分析,阐明并丰富对某一现象的报告来接近真相(Creswell & Clark,2006)。因此,虽然某些方法在程序链条可能互为补充,甚至相左(例如,访谈和数值调查),但是其认识论基础是一致的,都坚持总结和预测的实证主义或后实证主义目标。然而,这些研究通常会将质性和量化数据,或一系列不同的质性数据和统计测量纳入同一报告中,手稿倾向于反映传统的写作惯例,并不包括艺术或创造性的形式。例如,斯科特和萨顿(Scott & Sutton, 2009),利用开放式量化调查和访谈探索了教师在参加一系列职业发展研讨会过程中和后续阶段中情绪与行为改变的关系(参见Castle, Fox, & Souder, 2006; Hodgkin, 2008; O'Donnell, Lutfey, Marceau, & McKinlay,2007)。

跨越连续统:现代方法

无数的创新方法试图在质性的实证材料收集、分析和阐释中融合艺术与科学,现存的数量远多于其被创造的速度。混合方法可能融合归纳/扎根理论分析和其他阐释方法,例如摄影方法在研究非裔美国人乳腺癌幸存者的生活质量中的应用(López, Eng, Randall-David, & Robinson, 2005)或参与式行动研究方法在探索使用物理疗法的女性童年性滥交幸存者的经验(Teram, Schachter, & Stalker, 2005)。另一种融合艺术和科学的方法是把他们融入一个单一的阐释中,分层陈述即在学术问题和叙事、诗歌或其他艺术之间反复应用,通过并列社会科学和艺术的不同认知方式来揭示其建构的本质(Ronai, 1995)。分层陈述经常将个人经验与理论、研究、文化批判或对方法论问题争论联系在一起。因此,杰戈(Jago, 2006)的文章使用叙事方法阐明在缺少父亲的单亲家庭成长的经验(Markham, 2005; Saarnivaara, 2003; Tracy, 2004)。

另一个当前使用的跨越方法论阵营的方法,是将研究结果面向学术圈以外的读者(Fine, Weis, Weseen, & Wong, 2000)。例如,赫克特和米勒-戴伊(Hecht & Miller-Day, 2007)在一个项目中详细描述了他们所收集的关于青少年药物滥用的经验陈述并对其进行了系统分析,该项目发表在一个学术研究杂志上。与此同时,作者将他们的发现用于戏剧表演和药物滥用预防课程,这清楚地反映了他们的研究成果的艺术和教学价值,远远不同于其学术报告。在这章的后面部分,我将继续对多元听众的讨论。现在,我将继续介绍在质性研究连续统的分析和阐释中选择不同方法的决策过程。

阐释过程:成功驾驭质性研究方法连续统的策略

前面我已经阐述了我是如何构建质性研究方法连续统的,并呼吁研究人员在研究过程中灵活和多样化地考虑研究分析和阐释的可能性。下面,我针对质性研究中的方法选择提供了一些建议。当学生和质性研究者收集了一系列丰富有趣的实证材料后,他们通常会萌生这样一个问题:我该怎样处理这些数据?我

会给出这个问题的答案(或许不是答案)。除了亲自深入整个阐释过程,别无他法,并且每个研究课题都拥有独特的机遇和限制因素。然而,质性研究人员和学生在使用质性研究方法时却存在共同的经历、障碍和决策点。对于那些决定跨越整个连续统,而不是固定在某一个位置上的研究者,无论是针对单一项目还是跨越不同项目,我提供了一些建议。

许多策略受到其他方法论学家反思性联系的启发或与之重叠(见简希克[Janesick,2000]的"伸展练习"和理查德森[Richardson,2000]的写作练习)。我调整了这些策略以适应在连续统中选择采用一种以上认识论、分析和/或阐释观点所带来的挑战和机遇(Ellingson,2009)。请根据特定项目灵活自由地选择,可打乱顺序。

我鼓励研究人员抱有怀疑精神,确定研究对象,策略性地选择材料,考虑格式,保持整体和细节,知晓其相互之间的影响,体现每一部分的价值,务实并控制整个过程。

怀 疑

除了阅读相关方法论的、理论的和特定主题相关的材料,我还建议研究人员在一个我称之为"怀疑"的过程中探索自己的目标。在准备和探索以下问题的答案中决定连续统的哪一点对你的研究课题最有帮助。我衷心鼓励对以下问题记日记或随笔,将写作作为一个探究的方法,来寻找新的可能性(Richardson,2000)。

实证材料/分析

- 当我想到我的数据或其他实证材料时,什么情境、事件、故事或细节立即进入脑海?
- 通过将自己沉浸在材料中,我学到了什么?
- 在我的实证材料中我注意到哪些矛盾,不一致,或例外情况?
- 我的身份会对研究有什么影响?我的年龄、性别、种族/民族、国籍、能力或缺陷、专业技能、经验等,对我理解研究对象有何影响?
- 我对研究参与者如何看待我是怎样想的?
- 研究对象教会我关于他们世界的哪些东西?关于我的世界的呢?
- 权力是如何在我的实证材料中揭示和隐藏的?
- 在我的实证材料和分析中,如何与权力系统相结合?
- 在初步分析和陈述中是否缺少那些事实?

主 题

- 关于我的主题,我希望做出哪些关键论断?
- 我想通过什么样的模式进行探索?

- 对于这个项目,我的论题陈述是什么?
- 我想探索这个项目有哪些潜在含义?
- 我提出了哪些改善该领域的实用性建议?或者在哪些领域我发现有改进的需求,而我的研究恰好能够对其带来帮助?
- 在设置、参与者、流程上我仍然存在哪些问题?

受　众

- 我希望我的研究面向哪些学术群体?
- 哪些社区、局外人,或者大众读者将要从我的调查结果中受益?
- 与我关系亲密的阿姨(或朋友/亲戚)想知道关于这个主题的哪些内容呢?
- 哪些非营利组织或政府机构将受益于我的项目?
- 我的课题中的观点将使哪些政策得到改善?
- 与哪些观众分享使我最满意,为什么呢?

研究欲望

- 我的实证材料中我最喜欢的是什么?是什么让我微笑?是什么让我难过?是什么让我生气?
- 写哪些内容是有趣的呢?
- 在日记中出现的哪些问题或想法让我觉得有趣呢?
- 对于我的研究对象、他们的故事、我们之间的关系,我有什么强烈的感情?
- 哪些研究让我佩服?为什么呢?
- 研究的哪些部分让我感到尴尬或使我觉得不自然?为什么呢?
- 在我的实证材料中,我最引以为傲的是什么?
- 如果导师问我关于项目的问题,我会想告诉他/她什么?

文　体

- 我喜欢尝试哪些新形式?
- 我擅长什么类型的写作?
- 我可以用什么样的非书面形式来收集或阐释我的实证材料?
- 我喜欢阅读什么问题?为什么?
- 用什么样的体裁会使我的研究对象最熟悉和感到舒服?
- 我用何种问题来写作对研究对象最有利?
- 我已经写成或提出的内容(例如,现场笔记、访谈记录、照片、电子邮件、备忘录等)是如何互相影响的?(改编自 Ellingson,2009,pp.75-77)

任何的手稿或者陈述都需要许多关于内容、语言以及风格的决策。选择超过一种方法和阐述形式的自由,使这个过程更复杂,也更灵活。"怀疑/思考"使研究人员在整个质性研究课题中随着新的机遇、想法、关系的出现探索新的方

式。我呼吁研究人员在整个收集材料、分析、写作和使用其他媒体艺术创作和制作的过程中留出时间来琢磨和(重新)回答以上问题(Fine,2000)。

确定目标受众

一个将研究发现分布到连续统不同点的方法,是判断课题的不同部分对哪些不同的相关观众最有吸引力,然后划分相应的片段。质性研究人员基于多种方法、(子)主题、学科、出版(如学术期刊、通讯、网站、报纸等)、政策制定者、实践人员、社区组织,以及其他利益相关者来划分受众。例如,研究者可以将一个艺术的、有意蕴的分层陈述发表到质性研究期刊上,目标受众即为社会学、传播学、人类学和教育学科的民族志学家以及阐释质性研究者;若发表一份扎根理论分析到应用传播研究期刊上,目标受众即为组织性、社交性和群体传播学者;若发表内容分析或案例分析到质性健康研究类杂志上,目标受众即为护理、医学、社会工作、医疗社会学、医疗人类学以及健康传播学领域的质性研究学者;若发表一篇总结他或她的研究经历并提供研究建议的文章,目标受众即为阅读相关新闻或杂志的从业人员。

战略性地选择材料

任一有幸得到丰富的实证材料的质性研究人员,都要面临以下挑战,包括选择引用哪些理论以及研究,选择哪些范例来说明分析的主题,并选择应用哪些具体的事件来叙事陈述。首先,要考虑研究的问题或需要解决的问题,以及在项目中使用的文体。反思主要的观点和陈述,然后确保选取的每一个例子或事件都清晰地体现了这些信息。其次,在叙事和诗歌写作中的较长阐释中选择特别有效或令人回味的时刻、引用或者案例,在分析性陈述中选择具有代表性但是更容易分解成段的例子。对将要叙述哪些故事或事件进行提前规划,可以避免在艺术表现和社会科学文本中枯燥和无益地重复相同的事件。再次,考虑哪些故事(或诗歌、照片等)在提供有限背景信息的前提下,是可以被共享和评论的。质性研究人员通常发现无法在文章中加入某一陈述或场景,因为它对不了解实证材料其他信息的读者是无意义的,并且没有足够的空间来充分地将读者融入互动。同样,有一些例子,独立于上下文,并在手稿中仅作为对参与者的阐释中的某一部分,可能会以非预期的方式刻画参与者。因此,例子的选择在一定程度上应该根据它们的全面性和可移植性。最后,当撰写系统的质性分析时,可努力使用来自不同类型的材料(如访谈记录、现场笔记、组织文件)和不同参与者的例子来说明主题。通过这种方式融入多样性,可能会增加研究发现的丰富性和趣味性。

确定格式

也许对于那些想要在单一阐释中跨越连续统的研究者来说,最主要的格式问题是保证选择的格式体现了文章或其他作品的目的。就是说,形式应该增强

内容,为主要论据提供另外一种证据或支持,或对研究问题提供另一种答案。第二个格式问题即选择一种可以有效展示和讲述某种现象的结构。当然,这些目标不是相互排斥的。故事也可以讲述,分析也可以在解释中展示。然而,对于融合了连续统中多种方法的陈述需要体现平衡化的描述:展示和讲述,说和听,向前和退后,描述个人和整体。试图规整一个文本或一系列文本,使其不仅提供多种观点,还将这些观点有序化——群体的、社会的、个人的、二元的、批判的、赏识的,等等。拒绝抽象化的或普遍的"公平"或"公正"的局限概念,转而思考何种平衡能最好地服务于此项目的目标。

许多作者为了横跨建构主义(中段)和艺术认识论,依赖于分层陈述的变体来替代叙事性且学术性文体(Ronai,1995)。最好的分层陈述通过极具唤起性的陈述展示世界,同时也讲述理论和研究的分析论据。例如,麦格内特(Magnet,2006)用对白种人特权的理论性批判替代了对她生活对话的叙述,因为这种特权来源于并同样会启发占据主流文化的种族压迫。作者表现出展示和讲述的平衡,这平衡并不一定给予每种风格相同的长度,但保证了两种风格的共生关系,这种关系阐明了本文的中心点。有关格式的最后一个问题是:研究者应该留意读者疲劳的风险性。有些非常破碎或者过于复杂的文本格式(虽然对于动机强烈的读者有效)会在一篇一气呵成的文本前失去光华。要避免只是为了格式本身的出奇创新,应该选择使读者尽可能全面理解材料的方式。

保持整体和细节

当研究者选择在连续统上的哪些位置、通过什么样的方式、为了什么目的定位课题的不同成分时,在脑海中有这个项目的全景图是很明智的。当我沉浸在一个研究中时,我发现时刻保持这个整体目标是困难的。在陈述的具体细节、构建模式包含的分析角度以及示范/意识形态目标之间反复研究是一个巨大的挑战。然而具有项目的宏观视野对于构建一个包含多重认识论的有意义的课题仍然非常关键。为了举例说明,请看我对一个分析单元的民族志探索,及其所构建的多方位全景图(Ellingson,2007,2008):我的社会建构主义的全局观,我的女权主义观点对权利实践和批判的表现,我的把医疗建设变成对雇员、患者和他们所爱的人来说更人性和公正环境的实践目标。这些目标共同组成了我对此课题的全景图,而我的工作即为了确保我创造的每一部分都能够从审美学、概念学和伦理学的角度融入这个图景。

知晓相互影响

我建议研究者纵观质性研究连续统并持续地反思:一种风格的书写或创作如何影响其他风格的阐释。多元的思考将会因此形成,因为每种风格都提供了了解一个话题的不同途径。当我们反复(比方说)构建叙事陈述、书写个人反思、归纳得出分析条目和程序时,我们都是在不同问题和认识论的限制下进行探索,

并允许每种风格的文体和认识论激发和影响其他风格。这就是说,我们把思考和写作的模式置入了与其他模式的会话中。在创作完叙述后,我们可以回到主题的分类,并且重新思考该陈述如何对应或不对应于各种分类的。叙述也会关注某些事件,忽视某些事件。命令性事件为其本身构建意义,而这些后续意义也可能影响分析过程。分析和艺术表达的不同形式之间的内省关系是探索连续统中不同观点的诸多好处之一,并且我鼓励其他人探索他们的表达实践(写作、拍电影、画画、表演等)和分析过程是如何相互影响的。

体现每一部分的价值

另一个跨越的有用策略是,确定质性研究的每一部分都提供与其他阐释有重大不同的丰富的材料和独有的论据。这并不是意味着我们不应该在多个阐释中引用任何相同的观点、文献、方法或理论,而是指我们可以清晰地指出(理想化地用单一的语句)每一部分的独特贡献。此外,我力劝读者利用每一种文体、作品或媒体的特定机遇和限制,来明智地选择使用哪种形式来表达哪个观点。比方说,尝试完成展示个人痛苦的目标,虽然可能(或很可能)在一篇传统的学术期刊文章的边界范围,但是通过表演或诗歌表达是更为合适的。特雷西(Tracy,2000)对沟通和情感的研究提供了一个很好的例证:在主流期刊上,她发表了一篇关于在游轮上的社会指导者的情绪劳动力的学术分析。同一个项目还做了一个个案研究,包含大量的组织案例,供组织沟通课程中的学生使用(Tracy,2006)。然后,她撰写了脚本、剧本,并给一个民族志戏剧的导演担任顾问,将剧本进行现场表演,以这种方式将她对个人和工作的阐释融入表演中呈现给观众(Tracy,2003)。这些形式代表了质性研究连续统中的不同点,恰如其分地反映了他们的内容,并对情感研究的知识主体做出了显著贡献。

务　实

为了实现不同项目组体现在连续统中不同点的目标,研究者需要具有策略性,并在时间有限的情况下,将材料根据完成研究的可能的机会划分。用我们的文章给所有人提供服务这个伟大想法并不切实际;完成陈述才是迫在眉睫的事情。如果出现合适的机会,我呼吁研究人员可以将研究按照编辑、小组会议、期刊的特刊,或其他论坛的要求形成其工作模块。虽然我承认两个极端,彻底"翻新"或者反复使用相同论点,并且不增加任何新的见解是可能的,但是,我觉得这种智力上的懒惰还是非常少见。大多数研究者根据观众划分质性研究,并改编分析和陈述中的部分来适应不同观众的需求,因为我们花了若干年、无数个小时收集数据,开展工作,并且研究的内容是十分丰富的。我们不能寄希望去用尽所有的实证材料,所以我们通常基于现有资源提取合理的、高质量的学术产品。多产的质性研究者尤其强调实用主义,并且坚持这个观点可能促使研究人员在质性研究连续统的不同点反思自己的研究。

控制研究过程

对于穿越连续统的最后一个建议是,作为一个研究者,我们应该绝对清楚在这个项目中我们做了什么(以及没做什么)。这包括收集实证材料、分析技巧,尤其是对构建陈述的选择。在质性方法论中,甚至在同一个学科内,理论和实践有很大的不同,因此对方法的详细说明是十分重要的。例如,我解释了在一个跨学科老年肿瘤诊所研究中,我是如何建构"一天的生活"的民族志叙事:

> 为了建构一天,我采取了自由年表,将我田野调查中不同时间发生的事压缩成一个单一的全天事件。我利用时间架构(一天)的叙事惯例来提供一个情节发展的感觉并让读者感到更加清晰。整体上如实陈述了我观察到的互动,但我也针对一个互动做了微小的调整,以构建一个关于诊所的视图,以更清楚、全面的方式反映诊所团队和其服务的人们。(Ellingson,2005, p. 16)

通过解释这一过程,消除了对我通过草率的态度来构建陈述的质疑。虽然一些同事可能不喜欢或者不支持一些方法和文体,无论我如何解释,清晰、明确的分析细节以及阐释过程使他们很难将我的选择视为粗心或随机。解释我们研究过程中的每一个元素(可能在附录或尾注),构成了方法严谨性的重要支撑点。正如许多人假定,从事创作或者其他边界模糊的工作并不应缺少严谨和精确,应同样受同行评价标准的约束(Denzin & Lincoln,2005)。

此外,这种方法论的路线图给感兴趣的人提供效仿路径。我一贯对质性研究人员的批评之一是,他们不愿意或没有能力(由于空间的限制)来解释那些塑造了真正意义上的研究的错误和误导;我们将其整理为颇为可信的论文,并发表。我认为很少有质性研究人员故意撒谎,但我们经常犯遗漏的错误。我发现代表性实践会带来麻烦,尤其当一些受众——例如学生以及那些对我们的方法论或特定文体不熟悉的读者——在实地进行访谈时,发现一切并没有"想象中"进行得顺利并因此感到震惊。虽然这些过程中不可避免地反映了个人性格和环境的特点,许多共性的经验仍然存在,并应该在质性研究者之间共享。研究者需要知晓在条件不利的情况下如何沟通,无论是在田野调查中还是在办公室书写(或创作)对研究的阐释中。

何去何从

对我来说,解除质性方法之间的壁垒是十分重要的。以创造性的方式跨越连续统,提供了扩大质性研究的可能性和影响的手段。在本章的最后一节中,我们讨论三个较有前景的驾驭质性研究连续统的方法——运用一种多文体结晶框架(Ellingson,2009),追求社会正义的研究(Denzin & Giardina,2009),以及采取"游击学术"战略,放大编辑和文体的界限(Rawlins,2007)——并以对未来十年游走于质性研究连续统间的展望结尾。

多文体晶体化的可能性

为了鼓励质性研究连续统的边界跨越研究,基于理查德森(Richardson,2000)的研究,我提出了一种受后现代影响的三角验证方法,并命名为"晶体化(crystallization)"。理查德森援引水晶作为对二维实证主义中三角形形象的另外一种比喻,其被视为方法论严密程度和有效性的基础。我进一步将这个比喻阐述为三角验证,我对它作如下定义:

> 晶体化把多种分析形势和阐释文体融合为连贯文本或一系列相关文本,建立起一个丰富而公开的对某一现象的部分陈述,该陈述解决其自身的构建问题,突显研究者的缺陷和定位,对社会化构建的含义做出论断,并揭示知识论断的不确定性。(Ellingson,2009,p. 4)

因此晶体化推动基于主题的不同角度的思考,同时扰动那些相同的论断,产生一种后现代形式的效度(参见 Janesiek,2000,p.392;Saukko,2004,p.25)。一些原则进一步阐明了此方法。

第一,如同任何其他质性研究方法,晶体化寻求通过产生深度的、复杂的阐释而提出关于特定现象的知识。所有高质量的质性研究应该通过"深描(thick description)"提供对某一话题的深度理解(Geertz,1973)。但是晶体化提供了达到此深度的另一种途径,不仅仅是通过编撰许多细节,并且通过并列组织、分析和再现这些揭示性细节的不同模式。第二,晶体化会在质性研究连续统的多个点利用分析形式或知识产生方式,通常包括至少一个中段(建构主义者)或中偏右(后实证主义者)的分析方法和一个解释性的、艺术性的、表演性的,甚或是创造性的方法。第三,晶体化的文本包括不止一种写作或表达类型。晶体化取决于对两种或两种以上的文体、媒体或对研究结果的表达方式进行的分割、组合、混合或者描绘。尽管一般范畴有其顺滑性,晶体化的文本(和一系列晶体化的独立文本)主要因其跨越不同认识论界限而获取意义。第四,晶体化的文本在研究设计、收集实证数据和阐释数据的过程中刻画了研究者自身的反身考量的重要程度。取决于研究者的目标,作者反身性的清晰证据可以是细微地、清楚地或创造性地被表达的。第五,晶体化回避了实证主义对于客体性和单一的、可被发现的唯一事实的声明,包含、揭示甚至庆祝了知识不可避免的情境性、部分性、建构性、多重性以及表达性。它同时带来了多重方法和多重文体以丰富研究发现,并表达所有知识的固有局限。每个部分陈述间互相补充,提供意义谜团的片段而永远无法完成它,标记着完整知识图景的缺失。同时我们也服从客观性和单一事实,我们仍然可以做出知道的论断,对行动的建议,改进的实用建议以及理论洞见。尽管晶体化的用词并没有广泛使用,有些研究者已经在实践中反映出上述原则。

晶体化描述了两种基础类别:综合的(integrated)和树形的(dendritic)。综合的晶体化涉及多类型文本,其在单一连续的阐释(例如,书、表演)中反映上述原

则并且采用两种基础形式之一:编织的(woven)形式,这种形式里两种或以上文体的小片段在复杂的混合体中被放在一起;或拼凑的(patched)形式,这种形式里两种或以上类型的更大的片段在清晰界定的连续系列中并置。编织晶体化的一个出色样本是索普(Thorp, 2006)的参与行动课题,该课题涉及了在一个多样化的、资源供给不足的、服务城市学生的小学中创造和维护一个花园,学生的大多数生活在贫困中或处在贫困的边缘。这本书结合了研究者创作的照片、实地笔记、诗歌和分析文章和学生的日记、绘画、图表的数字影像,艺术性地将其融合为一体。在对跨学科老年肿瘤学团队的成员间后台合作的探索中,我通过拼凑晶体化强调了陈述的构建属性,通过在一系列章节中把不同文体排列放置——包括民族志叙事、扎根理论分析、自我民族志、女权主义批判——这个方法展示了所有的陈述如何不可避免地激发作者的能量(Ellingson,2005;Bach,2007;Lather & Smithies,1997;Miller,Creswell,& Olander,1998)。

树状的晶体化,指通过多重形式分析和表述文体构建意义的、不断发展的和分散的过程,而并不(或者基于此)把不同文体融入单一文本中。将一系列独立阐释文本的产生视为共同构建一种后现代三角验证方法论的一个特别的好处是,可获得学术上的正统性和学者的支持,以赢取学术圈内外更多的受众,与此同时为通常被认为"仅仅"是职业服务的工作获得学术信誉。米勒-戴伊(Miller-Day,2008)的文章里有力地描述了一个反映质性研究连续统上多重观点的分散性阐释的研究课题。文中描述了她对低收入工作母亲以及贫困家庭所面临的个人和家庭挑战的研究,其包括了一个社区表演,米勒-戴伊有力地证明社区表演与对研究发现的学术阐释同样重要(Lieblich,2006)。

通过跨越质性连续统促进社会公平

民族志和其他质性方法的大多数实践依然植根于对揭露和处理不公的热情,这也是芝加哥学派的特征;许多成员探讨在城市环境中被边缘化的群体(Lindlof & Taylor,2002; Warren & Karner,2010)。康克古德(Conquegood,1995)认为,研究永远是政治性的,是潜在的革命,没有中立:研究者"必须在'参与'和'共谋'中做出选择。参与,指研究者清醒地、自我批判地意识到研究不会在纯粹的认识论以及道德清白下进行"(p.85)。研究者不能保持漠不关心——拒绝拥护或协助,就等于加强现有的权力关系,而并非保持公正。对社会参与性研究的呼吁正在社会科学中蔓延(Denzin & Giardina,2009; Denzin & Lincoln,2005; Frey & Carragee,2007; Harter,Dutta,& Cole,2009),通常是在应用的(Frey & Cissna,2009)、转移的(Zerhouni,2005)、参与行动(Wang,1999),或女权主义的(Hesse-Biber,2007)研究过程中。我鼓励读者视他们的研究在实践和影响上是政治化的,利用多种分析模式与表示方法,在他们的研究实践和发现中强调物质和意识形态的影响。

通过自觉地跨越质性研究连续统,以最大限度地利用我们丰富的实证材料,我们可以出示书面、口头、视觉、多媒体的描述,以满足不同受众的具体需求和利

益。为了得到业者、政策制定者、社会评论家和其他利益相关者的关注,我们必须加入有意义的对话——这一过程需要我们尽可能去听,就像我们说的那样(或者更多)。当我们把想法和意愿与不同学科(Parrott,2008)和公众的意愿相结合时,我们即成为体现和发挥道德领导力的学者和公共知识分子(Papa & Singhal,2007,pp. 126-127; Brouwer & Squires,2003; Giroux,2004)。我们可以讲,我们超越知识创造和理论构建的重要工作,进而运用我们的学术资源,更直接地造福人民。我们方法论工具箱的工具越多样化,我们就越有机会创造性地解决社会不平等以及做出积极改变——例如,通过混合研究设计(Mertens,2007; Sosulski & Lawrence,2008)、视觉分析和参与式研究方法(例如,相片,Singhal et al,2007),以及多重问题的研究阐释(Ellingson,2009)。

扩大社论边界:学术游击的实践

我们当中那些充满激情地认为我们的工作有潜力去帮助别人、去促进社会公平、去揭示复杂问题的真相,并去显著影响我们的学科的人,需要确保能实现上述目标的重要研究的完成以及得到发表(或共享)。如果上述目标需要狡猾(或者甚至是卑鄙),那就那样吧。为了吸引我们的目标受众的注意力,可能一些研究不得不去适应一些违背后现代主义、女权主义或者叙事研究的敏感性的惯例,但是这些惯例目前已成为学科领域得到承认的代价。劳林思(Rawlins,2007)解释说,他在传统社会科学期刊管理的界限内使用适应他工作的手段:

> 模仿陷阱,写作风格,以及分部等,为了作为一个严格的研究者而"通过"。我称这样的行为是"学术游击"。当一些特定的认知方式必须基于对他人的排斥和无视时,"学术游击"是有必要的。某些期刊的规定和不成文的制度需要这些行为。(p.59)

相反的,一些紧跟(后)实证主义传统的工作,可能发现致力于艺术/解释或"创造性分析"研究的期刊(Richardson,2000)拒绝某研究,因为其明显持有他们反对的价值。同样,从业者也可能有术语和通信规范,它们必须被满足以获得进入其某一出版物的机会,或者社区组织可能要求所有的理论、概念和结果翻译成俗语。鉴于在任何流派或媒体中,不可能存在清白和中立的描述,我认为可采取多样化的表达规范,跨越质性研究连续统,以达到特定的出口,并保持在伦理合理的实践的边界之内。事实上,拒绝服从这样的惯例,未必表明正直、诚实,甚至可能反映出研究者的傲慢、自大。

我认为学术游击的另一种形式是在一篇文章中引用反映了不同的方法、阐释文体、意识形态,甚至研究范式的多个其他作品(Ellingson,2009)。例如,哈特、诺兰德和昆兰(Harter, Norander, & Quinlan,2007)敢于在一篇发表在主流期刊上的关于公共知识分子和激进主义分子的学术论文中,引用为某一非营利机构的网站所写的内容(Harter,Norander,& Young,2005)和一篇报纸文章(Novak & Harter,2005)作为其研究小组的陈述。不知情的读者是否会跟随此引文的足迹,

直接进入一个可能拓宽他们视野的更广阔的研究天地不得而知。参考文献当然会实现这个功能,但是在一篇文章或报告中脚注、题词、强调引用,以及穿插或其他破坏性的话语都能激发新的方法论或阐释的新方法,并吸引观众进入新的领域去发挥。方法部分也提供了突出连接的可能性。当我讨论分析时,我有时通过讨论我整个项目的其他案例和我记录在方法部分的某一案例的相互影响进行学术游击。我呼吁质性研究学者分享(或至少暗示)来自质性研究集合不同位置的研究工作——也就是说,在报告产生归纳类型的过程中,提及研究发现的情况;在一个业绩海报或传单中,添加基于相同数据的报告注释。我们通过脚注、偶然的挑衅性或创造性短语,可以挑战出版物的接受标准,从而颠覆性地开阔出版物的水平,进而延伸我们的学科。

结　论

随着我目睹同事们在横跨社会科学、教育、健康和人类服务领域所做出的出色研究,以及我本人不断在新的领域开拓自己的能力与兴趣,我对于跨越质性连续统的热情持续增长。在未来的十年中,我们可以预见愿意使用跨越质性研究连续统显著领域不同方法,通过社会参与性研究计划解决关键问题的研究者数量会急剧增长。我的意思是,并非研究人员简单地在高度结构化的质性内容分析基础之上增加额外的量化研究方法,或通过表演补充现有叙述,而是该方法论中的不同成员和谐共存,故事与统计相关联,类型学的资料与图片交织在一起,后结构主义批判评论与社区报告相随。我感觉到,这种做法即使没有被广泛传播,至少也是常见的。结构和体制变化比较缓慢,并且我对博士研究生培养计划在给定候选人的学习期间适应多重方法论和阐释形式,真正跨越认识论的界限不抱有希望。尽管如此,对质性集合的灵活驾驭和对积极的社会变革的追求之间的联系是明确的,它将被证明会吸引越来越多的研究者。

我并不是过分理想主义,当然没有研究者可以卓越地掌握所有质性分析方法和阐释形式。我们每个人都有分析的长处和短处,个人立场和学科倾向,意识形态的归属和艺术冲动。我鼓励尊重每一个艺术形式和分析技巧的复杂性和严密程度,但我拒绝从我们的学术家族谱系所继承的对未知和方法论偏见的恐惧。米勒(Miller,2000)警告说,过于注重研究人员的分类类型和研究方向,可能会产生约束,在研究者的思考和行动与其自我研究员类型的认知达成一致的过程中,而不是追求任何让他们感兴趣的重要的研究问题,使用任何最有利于需求答案的方法(和表达形式)。因此,我提供了一些我认为有价值的问题和策略,帮助那些正在对抗或想要对抗在驾驭质性研究集合的过程中遇到瓶颈的质性研究者。

参考文献

Abu-Lughod, J. L. (1993). *Writing women's worlds: Bedouin stories.* Berkeley: University of California Press.

Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, *35*(4), 373-395.

Apker, J. (2001). Role development in the managed care era: A case of hospital-based nursing. *Journal of Applied Communication Research*, *29*, 117-136.

Atkinson, P. (2006). Rescuing autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, *35*, 400-404.

Austin, D. A. (1996). Kaleidoscope: The same and different. In C. Ellis & A. P. Bochner (Eds.), *Composing ethnography* (pp. 206-230). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Bach, H. (2007). *A visual narrative concerning curriculum, girls, photography, etc.* Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Bergen, K. M., Kirby, E., & McBride, M. C. (2007). "How do you get two houses cleaned?" Accomplishing family caregiving in commuter marriages. *Journal of Family Communication*, *7*, 287-307.

Brooks, L. J., & Bowker, G. (2002). Playing at work: Understanding the future of work practices at the Institute for the Future. *Information, Communication & Society*, *5*, 109-136.

Brouwer, D. C., & Squires, C. R. (2003). Public intellectuals, public life, and the university. *Argumentation and Advocacy*, *39*, 201-213.

Bruess, C. J. S., & Pearson, J. C. (1997). Interpersonal rituals in marriage and adult friendship. *Communication Monographs*, *64*, 25-45.

Carlson, E. D., Engebretson, J., & Chamberlain, R. M. (2006). Photovoice as a social process of critical consciousness. *Qualitative Health Research*, *16*, 836-852.

Castle, S., Fox, R. K., & Souder, K. O. (2006). Do professional development schools (PDSS) make a difference? A comparative study of PDS and non-PDS teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, *57*, 65-80.

Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage.

Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21st century: A qualitative method for advancing social justice research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 507-535). Thousand Oaks, CA: Sage.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Chawla. D. (2006). The bangle seller of Meena Bazaar. *Qualitative Inquiry*, *12*(6), 1135-1138.

Conquergood, D. (1995). Between rigor and relevance: Rethinking applied communication. In K. N. Cissna (Ed.), *Applied communication in the 21st century* (pp. 79-96). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cousineau, T. M., Rancourt, D., & Green, T. C. (2006). Web chatter before and after the Women's Health Initiative results: A content analysis of on-line menopause message boards. *Journal of Health Communication*, *11*, 133-147.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2006). *Designing and conducting mixed methods research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Defenbaugh, N. (2008). "Under erasure": The absent "ill" body in doctor-patient dialogue. *Qualitative Inquiry*, *14*, 1402-1424.

Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (2009). *Qualitative inquiry and social justice.* Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005).

Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 1-32). Thousand Oaks, CA: Sage.

Drew, R. (2001). *Karaoke nights: An ethnographic rhapsody*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Ellingson, L. L. (1998). "Then you know how I feel": Empathy, identification, and reflexivity in fieldwork. *Qualitative Inquiry*, *4*, 492-514.

Ellingson, L. L. (2005). *Communicating in the clinic: Negotiating frontstage and backstage teamwork*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Ellingson, L. L. (2007). The performance of dialysis care: Routinization and adaptation on the floor. *Health Communication*, *22*, 103-114.

Ellingson, L. L. (2008). Patients' inclusion of spirituality within the comprehensive geriatric assessment process. In M. Wills (Ed.), *Spirituality and health communication* (pp. 67-85). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Ellingson, L. L. (2009). *Engaging crystallization in qualitative research: An introduction*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ellingson, L. L., & Ellis, C. (2008). Autoethnography as constructionist project. In J. A. Holstein, & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 445-465). New York: Guilford Press.

Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira.

Ellis, C., & Bochner, A. P. (2006). Analyzing analytic autoethnography: An autopsy. *Journal of Contemporary Ethnography*, *35* (4), 429-449.

Ellis, C., & Ellingson, L. L. (2000). Qualitative methods. In E. F. Borgatta & R. J. V. Montgomery (Eds.), *Encyclopedia of Sociology* (2nd ed., Vol. 4, pp. 2287-2296). New York: Macmillan Library Reference.

Faulkner, S. L. (2007). Concern with craft: Using Ars Poetica as criteria for reading research poetry. *Qualitative Inquiry*, *13* (2), 218-234.

Faulkner, S. L. (2010). *Poetry as method: Reporting research through verse*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Feng, J., & Wu, D. D. (2009). Changing ideologies and advertising discourses in China: A case study of *Nanfang Daily*. *Journal of Asian Pacific Communication*, *19*, 218-238.

Fine, M., Weis, L., Weseen, S., & Wong, L. (2000). For whom? Qualitative research, representation, and social responsibilities. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 107-132). Thousand Oaks, CA: Sage.

Fitch, K. L. (1994). Criteria for evidence in qualitative research. *Western Journal of Communication*, *58*, 32-38.

Frank, A. W. (1995). *The wounded storyteller: Body, illness, and ethics*. Chicago: University of Chicago Press.

Frey, L. R., & Carragee, K. M. (2007). *Communication activism, vol. 1: Communication for social change*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Frey, L. R., & Cissna, K. (Eds.). (2009). *Handbook of applied communication research*. New York: Routledge.

Geertz. C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.

Gergen, K. J. (1994). *Realities and relationships: Soundings in social construction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Giroux, H. A. (2004). Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. *Communication and Critical/ Cultural Studies*, *1*(1), 59-79.

Glaser, B., & Strauss, B. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

González, M. C. (1998). Painting the white face red: Intercultural contact presented through poetic ethnography. In J. Martin, T. Nakayama, & L. Flores (Eds.), *Readings in cultural contexts* (pp. 485-495). Mountain View, CA: Mayfield.

Goodier, B. C., & Arrington, M. I. (2007). Physicians, patients, and medical dialogue in the NYPD Blue prostate cancer story. *Journal of Medical Humanities*, *28*(1), 45-58.

Gray, R., & Sinding, C. (2002). *Standing ovation: Performing social science research about cancer.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.

Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (1997). *The new language of qualitative method.* New York: Oxford University Press.

Güven, B. (2008). Experience, instruction, and social environment: Fourth and fifth grade students' use of metaphor. *Social Behavior and Personality*, *36*, 743-752.

Harter, L. M., Dutta, M., & Cole, C. (Eds.). (2009). *Communicating for social impact.* Cresskill, NJ: Hampton Press.

Harter, L. M., Japp, P. M., & Beck, C. (Eds.). (2005). *Narratives, health, and healing: Communication theory, research, and practice.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Harter, L. M., Norander, S., & Quinlan, M. M. (2007). Imaginative renderings in the service of renewal and reconstruction. *Management Communication Quarterly*, *21*, 105.

Harter, L. M., Norander, S., & Young, S. (2005). *Collaborative art: Cultivating connections between self and other.*

Hartnett, S. J. (2003). *Incarceration nation: Investigative prison poems of hope and terror.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Hecht, M. L., & Miller-Day, M. (2007). The Drug Resistance Strategies Project as translational research. *Journal of Applied Communication Research*, *35*, 343-349.

Hesse-Biber, S. N. (Ed.). (2007). *Handbook of feminist research: Theory and praxis.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Hodgkin, S. (2008). Telling it all: A story of women's social capital using a mixed methods approach. *Journal of Mixed Methods Research*, *2* (3), 296-316.

Jago, B. (2006). A primary act of imagination: An autoethnography of father-absence. *Qualitative Inquiry*, *12*, 398-426.

Janesick, V. J. (2000). The choreography of qualitative research design: Minuets, improvisations, and crystallization. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 379-399). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kiesinger, C. (2002). My father's shoes: The therapeutic value of narrative reframing. In A. Bochner & C. Ellis (Eds.), *Ethnographically speaking: Autoethnography, literature, and aesthetics* (pp. 95-114). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Kontos, P. C., & Naglie, G. (2007). Expressions of personhood in Alzheimer's disease: An evaluation of research-based theatre as a pedagogical tool. *Qualitative Health Research*, *17*(6), 799-811.

Kuperberg, A., & Stone, P. (2008). The media depiction of women who opt out. *Gender & Society*, *22*, 497-517.

Kwok, C., & Sullivan, G. (2007). The concepts of health and preventive health practices of Chinese-Australian women in relation to cancer screening. *Journal of Transcultural Nursing*, *18* (2), 118-126.

Larsen, E. A. (2006). A vicious oval. *Journal of Contemporary Ethnography*, *35*, 119-147.

Lather, P., & Smithies, C. (1997). *Troubling the angels: Women living with HIV/AIDS.* Boulder, CO: Westview Press.

Lee, K.V. (2006). A fugue about grief. *Qualitative Inquiry*, *12*, 1154-1159.

Lieblich, A. (2006). Vicissitudes: A study, a book, a play: Lessons from the work of a narrative scholar. *Qualitative Inquiry*, *12*, 60-80.

Lindemann, K. (2009). Cleaning up my (father's) mess: Narrative containments of "leaky" masculinities. *Qualitative Inquiry*, *16*, 29-38.

Lindlof, T. R., & Taylor, B. C. (2002). *Qualitative communication research methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

López, E., Eng, E., Randall-David, E., & Robinson, N. (2005). Quality-of-life concerns of African American breast cancer survivors within rural North Carolina: Blending the techniques of

photovoiceand grounded theory. *Qualitative Health Research*, *15*, 99-115.

Low, J. (2004). Managing safety and risk: The experiences of people with Parkinson's disease who use alternative and complementary therapies. *Health*, *8*, 445-463.

Magnet, S. (2006). Protesting privilege: An autoethnographic look at whiteness. *Qualitative Inquiry*, *12*, 736-749.

Markham, A. N. (2005). "Go ugly early": Fragmented narrative and bricolage as interpretive method. *Qualitative Inquiry*, *11*(6), 813-839.

McAllister, C. L., Wilson, P. C., Green, B. L., & Baldwin, J. L. (2005). "Come and take a walk": Listening to Early Head Start parents on school-readiness as a matter of child, family, and community health. *American Journal of Public Health*, *95*, 617-625.

Mertens, D. M. (2007). Transformative paradigm: Mixed methods and social justice. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*, 212-225.

Meyer, M. (2004). From transgression to transformation: Negotiating the opportunities and tensions of engaged pedagogy in the feminist organizational communication classroom. In P. M. Buzzanell, H. Sterk, & L. H. Turner (Eds.), *Gender in applied communication contexts* (pp. 195-213). Thousand Oaks, CA: Sage.

Meyer, M., & O'Hara, L. S. (2004). When they know who we are: The National Women's Music Festival comes to Ball State University. In P. M. Buzzanell, H. Sterk, & L. H. Turner (Eds.), *Gender in applied communication contexts* (pp. 3-23). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mienczakowski, J. (1996). An ethnographic act: The construction of consensual theatre. In C. Ellis & A. P. Bochner (Eds.), *Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing* (pp. 244-264). Walnut Creek, CA: AltaMira.

Mienczakowski, J. (2001). Ethnodrama: Performed research—Limitations and potential. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (pp. 468-476). Thousand Oaks, CA: Sage.

Miller, D. L., Creswell, J. W., & Olander, L. S. (1998). Writing and retelling multiple ethnographic tales of a soup kitchen for the homeless. *Qualitative Inquiry*, *4*(4), 469-491.

Miller, K. I. (2000). Common ground from the post-positivist perspective: From "straw-person" argument to collaborative coexistence. In S. R. Corman & M. S. Poole (Eds.), *Perspectives on organizational communication: Finding common ground* (pp. 47-67). New York: Guilford Press.

Miller-Day, M. A. (2008). Performance matters. *Qualitative Inquiry*, *14*(8), 1458-1470.

Miller-Day, M. A., & Dodd, A. H. (2004). Toward a descriptive model of parent-offspring communication about alcohol and other drugs. *Journal of Social and Personal Relationships*, *21*(1), 69-91.

Montemurro, B. (2005). Add men, don't stir. *Journal of Contemporary Ethnography*, *34*, 6-35.

Novak, D. R., & Harter, L. M. (2005, June 14-18). Blues fest showcase world's best. *StreetWise*, pp. 1-2.

Nowell, B. L., Berkowitz, S. L., Deacon, Z., & Foster-Fishman, P. (2006). Revealing the cues within community places: Stories of identity, history, and possibility. *American Journal of Community Psychology*, *37*, 29-46.

O'Donnell, A. B., Lutfey, K. E., Marceau, L. D., & McKinlay, J. B. (2007). Using focus groups to improve the validity of cross-national survey research: A study of physician decision making. *Qualitative Health Research*, *17*, 971-981.

Papa, M. J., & Singhal, A. (2007). Intellectuals searching for publics: Who is out there? *Management Communication Quarterly*, *21*, 126-136.

Parrott, R. (2008). A multiple discourse approach to health communication: Translational research and ethical practice. *Journal of Applied Communication Research*, *36*, 1-7.

Parry, D. C. (2006). Women's lived experiences

with pregnancy and midwifery in a medicalized and fetocentric context: Six short stories. *Qualitative Inquiry*, *12*, 459-471.

Potter, W. J. (1996). *An analysis of thinking and research about qualitative methods.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Prendergast, M. (2007). Thinking narrative (on the Vancouver Island ferry): A hybrid poem. *Qualitative Inquiry*, *13*, 743.

Rambo, C. (2005). Impressions of Grandmother: An autoethnographic portrait. *Journal of Contemporary Ethnography*, *34*, 560-585.

Rambo, C. (2007). Handing IRB an unloaded gun. *Qualitative Inquiry*, *13*, 353-416.

Rawlins, W. K. (2007). Living scholarship: A field report. *Communication Methods and Measures*, *1*, 55-63.

Richardson, L. (1992a). The consequences of poetic representation: Writing the other, rewriting the self. In C. Ellis & M. G. Flaherty (Eds.), *Investigating subjectivity: Research on lived experience* (pp. 125-140). Thousand Oaks, CA: Sage.

Richardson, L. (1992b). The poetic representation of lives: Writing a postmodern sociology. *Studies in Symbolic Interaction*, *13*, 19-29.

Richardson, L. (1993). Poetics, dramatics, and transgressive validity: The case of the skipped line. *Sociological Quarterly*, *35*, 695-710.

Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 923-943). Thousand Oaks, CA: Sage.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Ronai, C. R. (1995). Multiple reflections on childhood sex abuse: An argument for a layered account. *Journal of Contemporary Ethnography*, *23*, 395-426.

Saarnivaara, M. (2003). Art as inquiry: The autopsy of an [art] experience. *Qualitative Inquiry*, *9*(4), 580-602.

Sacks, J. L., & Nelson, J. P. (2007). A theory of nonphysical suffering and trust in hospice patients. *Qualitative Health Research*, *17*, 675-689.

Sandgren, A., Thulesius, H., Fridlund, B., & Petersson, K. (2006). Striving for emotional survival in palliative cancer nursing. *Qualitative Health Research*, *16*(1), 79-96.

Saukko, P. (2004). *Doing research in cultural studies: An introduction to classical and new methodological approaches.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Scott, C., & Sutton, R. E. (2009). Emotions and change during professional development for teachers. *Journal of Mixed Methods Research*, *3*(2), 151-171.

Secklin, P. L. (2001). Multiple fractures in time: Reflections on a car crash. *Journal of Loss and Trauma*, *6*(4), 323-333.

Singhal, A., Harter, L. M., Chitnis, K., & Sharma, D. (2007). Participatory photography as theory, method, and praxis: Analyzing an entertainment-education project in India. *Critical Arts*, *21*(1), 212-227.

Sosulski, M. R., & Lawrence, C. (2008). Mixing methods for full-strength results. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(2), 121-148.

Spry, T. (2001). Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, *7*(6), 706-732.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Teram, E., Schachter, C. L., & Stalker, C. A. (2005). The case for integrating grounded theory in participatory action research: Empowering clients to inform professional practice. *Qualitative Health Research*, *15*, 1129-1140.

Thorp, L. (2006). *Pull of the earth: Participatory ethnography in the school garden.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Tillmann-Healy, L. (2001). *Between gay and straight: Understanding friendship across sexual orientation.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Tracy, S. J. (2000). Becoming a character for commerce: Emotion labor, self subordination, and discursive construction of identity in a total institution. *Management Communication Quarterly*,

14, 90-128.

Tracy, S. J. (2003). *Navigating the cruise—A trigger script ethnodrama*. Tempe: The Hugh Downs School of Human Communication's Empty Space Theater, Arizona State University.

Tracy, S. J. (2004). The construction of correctional officers: Layers of emotionality behind bars. *Qualitative Inquiry*, *10* (4), 509-533.

Tracy, S. J. (2006). Navigating the limits of a smile: Emotion labor and concertive control on a cruise ship. In J. Keyton& P. Shockley-Zalabak (Eds.), *Case studies for organizational communication: Understanding communication processes* (2nd ed., pp. 394-407). Los Angeles: Roxbury.

Trujillo, N. (2004). *In search of Naunny's grave: Age, class, gender, and ethnicity in an American family*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Vanderford, M. L., Smith, D. H., & Olive, T. (1995). The image of plastic surgeons in news media coverage of the silicone breast implant controversy. *Plastic and Reconstructive Surgery*, *96*(3), 521-538.

Wang, C. C. (1999). Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health*, *8* (2), 185-192.

Warren, C. A. B., & Karner, T. X. (2010). *Discovering qualitative methods: Field research, interviews, and analysis* (2nd ed.). Los Angeles: Roxbury.

White, S. A. (2003). Introduction: Video power. In S. A. White (Ed.), *Participatory video: Images that transform andempower* (pp. 17-30). Thousand Oaks, CA: Sage.

Wilson, H. S., Hutchinson, S. A., & Holzemer, W. L. (2002). Reconciling incompatibilities: A grounded theory of HIV medication adherence and symptom management. *Qualitative Health Research*, *12*(10), 1309-1322.

Zerhouni, E. A. (2005). Translational and clinical science: Time for a new vision. *New England Journal of Medicine*, *353*, 1621-1623.

Zoller, H. M. (2003). Health on the line: Identity and disciplinary control in employee occupational health and safety discourse. *Journal of Applied Communication Research*, *31* (2), 118-139.

37 后质性研究：批判及展望

POST QUALITATIVE RESEARCH: THE CRITIQUE AND THE COMING AFTER

◎ 伊丽莎白·亚当斯·圣·皮埃尔(Elizabeth Adams St.Pierre)

桑国元 译　宋 萑 校

本章关于后质性研究来临的讨论，可能来得太迟同时又太早。说太迟，是因为早在20多年以前(1995年)，我在我的博士论文也是我的第一份质性研究报告(St.Pierre, 1995)中就开始论及后质性研究。说太早，是因为质性研究从21世纪初开始，就一直遭受到粗暴幼稚的蓄意攻击。考虑到这一点，我不得不说我的批判恐怕也带有圆滑的政治色彩。然而，我已经厌倦了为质性研究辩护，因其受限于太多限制条件近乎无解，而我发现这种局限性与日俱增。同时，我也不愿意去和那些不能跟上潮流、"范式落后"的人"进行交流，求同存异"(例如，Moss et al., 2009)，这种美好的愿望在现实面前已经落空。原因是好像这些人已经有长达半个多世纪的时间没有关注语言学、文化、解释学、叙事、历史、批判、反身、修辞学、后现代等领域所发生的转向(turn)了。我同意斯皮瓦克(Spivak, 1993)的观点，我认为"没有时间学习的人就不应该参与规划建设其他人的世界"(p.187)。

在对本章"传统的人本质性方法论"进行后现代主义批判之前，我将简要介绍本章写作的政治背景，即后现代主义和质性方法论已被"科学"所抛弃的大环境。

基于科学的研究：背景

在美国，教育领域的质性研究从2002年《不让一个孩子掉队法案》(*No Child Left Behind Act*)生效以及国家研究委员会(National Research Council, NRC)发布《教育中的科学研究》(*Scientific Research in Education*, SRE)报告起便遭受攻击。这两份文件(包括其中规定研究方法的联邦法律)将实验研究，特别是随机对照试验定为高质量研究的黄金准则，实为审查(audit)和问责(accountability)文化下实证主义和保守主义的恢复，强调工具性工程模型应用于社会科学，以量化数据衡量"什么是有效的"。在这样一种新科学主义的狂热中，质性研究虽然以具有包容性著称，但也因为被认为缺乏严谨性而位列高质量科学研究之外。

随着时间的推移,后现代主义也难免成为替罪羊,成为实证主义者批判上述种种“转向”的代号,尤其是女权主义、种族主义、马克思主义、酷儿理论以及后殖民主义等。后现代主义被戴上非实验(non-experimental)以及非实证主义(non-positivist)的帽子,这一现象可以从下面“2002NRC 报告”中的一段话窥见一斑:

> 我们认为,对自然和社会世界作出科学描述是可能的,正因为其科学性,多个观察者对于眼前所见可以得出相同的结论。因此,我们反对后现代主义学派假定社会科学研究不可能产生客观或可信的知识。(p.25)

上述论断还附有一段令人费解的注释:

> 此段说明适用于抨击极端认识论观点——质疑所有科学研究活动的合理性,而相信所有知识建立在诸如权力、影响力和经济等社会因素之上。(p.25)

上述两段论述对包括后现代主义在内的各种“转向”持有怀疑态度。然而,即使执法人员也需要去理解社会建构主义——因为目击证人可能会对他们“所见”产生不同的描述/构建。诸多社会和自然科学家也承认,权力、政治和经济因素会影响科学知识的产生。

NRC 报告引用了菲利普(NRC 成员)和伯布勒斯(Phillips & Burbules,2000)的著作作为上述两段论述中反对后现代主义的权威。然而,仔细阅读之后,我发现除了提到利奥塔(Lyotard),这本著作中几乎没有讨论或引用任何后现代主义学者的观点。因此,这本书并不能为 NRC 委员会批判后现代主义提供正当理由。尽管如此,在没有引用后现代主义观点的情况下,菲利普(Philips,2006)一如既往地批判后现代主义,认为其“走极端”,是某种思想的“极左延续”,并声称自己是站在“适度而温和”的视角。随后,菲利普(Philips,2009)似乎也感到讶异:研究者会在关于 SBR(scientifically based research,基于科学的研究)的争论中反对盛行的正统实证主义。他进而告诫那些“处于病态”的 SBR 反对者(p.164),称他们不守规矩,藐视权威,爱发牢骚、谩骂,充满了“后现代主义的傲慢”(p.193)。

关于后现代主义批判站不住脚、缺乏引证的例子还有很多。例如,美国教育科学研究所(IES)的前所长格鲁佛·怀特赫斯特(Grover Whitehurst),在 2003 美国教育研究协会年会主席特邀会议(Presidential Invited Session)上宣称,我们不需要这么多理论,特别是后现代主义,我们需要的是“真正有效”。怀特赫斯特(IES, 2008)在他呈交给国会的任期最终报告中,继续攻击后现代主义。他认为,源自后现代哲学的质性研究以及研究方法低级的量化研究乃是 20 世纪后半叶教育研究的主流。而他在 IES 任职期间必须将本单位工作与上述研究区分开来(p.5)。在报告中,他提到“主导教育研究(ascendance)的后现代方法”(p.6),谁知道呢?于我而言,我从没意识到后现代质性研究在哪个领域占据主导地位。一如从前,怀特赫斯特并没有引用后现代学者的任何观点,但他在抨击时将后现代主义和质性研究捆绑在一起。

在英国,与怀特赫斯特持有同样观点的人是安妮·欧克丽(Anne Oakley),伦敦大学教育学院社会科学研究室主任,她反对后现代主义已经有段时间了。在一段新奇的描述中,她声称对于科学主义研究的批判乃是“抵抗的言辞”,“对真实或想象的威胁的保守回应,包括来自“新”技术的威胁,以及新技术所揭示先前被隐藏的学术工作特质(Oakley,2006,p.64)。欧克丽把社会科学研究的缺陷归咎于后现代主义,指责其为“时髦的废话和文字游戏”(p.78)。然而,和怀特赫斯特一样,她也没有引用任何重要的后现代学者。

也许海尼格(Henig,2008)的评论表明了实证主义关于非实证研究的观点。他写道,教育研究已经成为一个支离破碎的领域,变得过于抽象(例如,新马克思主义、后结构主义、性别认同,或批判种族研究等),而且不够严谨——倾向于质性方法,而非量化研究,注重讲述令人信服的故事,不太关注事物因果关系(p.51)。当然,只有实证主义者们才会宣称他们的研究是非抽象的、客观的,存有不具价值和不依循理论的纯粹特性。而质性研究所探寻的是人们的生活体验、人生经历,其背后有着灵活的理论支撑,同时与价值相连,与权力、政治等息息相关,很难成为一个中立的领域。质性研究从没有否认科学的存在,也没有将科学与创造科学的人类割裂开。

上文中的几个例子说明,在关于SBR的争论中,在没有任何权威观点引用及其他合理证据的情况下,后现代主义成了所有非实证主义哲学方法的代名词。又因其与质性研究方法相关——一种缺乏实验研究不可能具有严谨性的研究方法,后现代主义受到双重抨击。德里达(Derrida)的著作奠定了后现代理论的基础。在谈及对德里达的批判时,拉蒙特(Lamont,1987)指出:

> 这一强大的反对声音,矛头指向德里达对人本主义传统和解释活动的基本原则的批判。这些猛烈的攻击带来了解构主义的制度化;这表明德里达已经成为强有力的竞争势力。(p.612)

霍金森(Hodkinson,2004)指出后现代主义对于教育研究中的基础主义批判开始突显,但两者都被排除在新审查文化之外。原因是审查文化“强调目标设定步骤以及成果测量,并高度关注效力和效率,而非目的或者价值”(p.17)。但是,在社会科学研究方法论中,传统实证主义方法的回归尚不稳固。后现代主义以及其他方法在社会科学研究中越来越根深蒂固并被广泛采纳。

后现代主义的复苏

本章是对后现代思潮复苏的讨论。实证主义在社会科学研究中举步维艰之时,这样的讨论恰逢其时。举例来说,在教育研究领域,按照IES的有效性标准,许多研究是“没有效果”的。无法解释合理的影响因素有哪些(Viadero, 2009)。此外,在软社会科学中的硬科学——经济学领域,近日来本该理性的自由市场失

灵、消费者失意(Cullenberg, Amariglio, & Ruccio, 2001)也是这方面的例子。在这样一种背景下,后现代主义批判显得非常重要。后现代批判与其他"转向"批判兴起于半个世纪以前,意在应对过于泛滥的实证主义研究。它的兴起引起了社会科学和人文学科领域翻天覆地的变化。而当前,我们再度需要后现代主义批判,需要借助它构建规范、监管良好的制度结构。

这里,我想首先加以澄清的是,各种"后"(例如,后殖民主义、后批判主义、后人本主义、后福特主义、后实证主义、后女权主义、后基础主义、后解放主义、后记忆、后主体性,诸如此类的各种"后",下文我都用缩写"后"代替)都未提供替代性的框架结构,我不想也不能为后质性研究提供替代性方法论——它可以是要领、提纲,或者结构,或者说是能被人直接参照套用并不会出问题的"研究设计"。"后"不提供纠正或解决方案。

相反,在本章的写作中,我将继续阐述并总结我对传统人本主义质性研究的看法。我呼吁重申关于再造(reimagination)后现代之下社会科学研究的承诺,尽管当前实证主义占据正统地位。我并不是说质性研究不科学,我想说的是质性研究在很大程度上被规范化、正规化和集中化。特别是近期 SBR 发起的批判指出,质性研究已经变得因循守旧、简单化,且带有霸权性,甚至有时有些狭隘,因此失去了"产生有差异的知识,以及有差异地产生知识"的激进潜能(St. Pierre, 1997, p.175)。我清楚地认识到,在质性研究方法论下完成的研究同时也可以是激进、敢于突破传统且令人兴奋的。但是,我并不相信大多数教科书中所描述的,以及大学课堂传授的质性研究会是这样。在这个意义上,我认为是时候从集中主义和防御为主的模式向追求科学创新转型了。

在我看来,自从 1985 年林肯和古巴完成第一份质性研究的文本——《自然主义研究》(*Naturalistic Inquiry*)以来,构成传统人本主义质性研究的概念或者类型变得越发固定、有限。我们现在有成千上万的教科书、指南以及期刊文章用同样的章节标题不断重复上述概念或类型,好像有了这些概念类型就确保一定是质性研究。对此我们深信不疑,却忘记了那些概念类型其实是我们所编造的。

本章标题中的"后",可以理解为一个时间概念——即在传统人本主义质性研究之后,更重要的是,"后"指称解构。关于解构我之后会在本章详细阐述,但在这里,我想说明至少两种解构方法。其一是德里达所主张的把一种结构"删除(sousrapture)"。在这种方法中,我们保留质性研究方法论的结构(构成质性研究的概念和分类),因为它看上去是必要的。与此同时,可以删除它,因为它是不准确的。因此,我们可以撰写质性研究方法,以表明其包容性,而不是对其结构的排斥。"持久地批判一种人们不得不采纳的结构,是一种解构主义的立场"(Spivak,1993,p.284)。在传统的以人为本的质性研究框架下开展工作并同时不断进行质疑,是我近 20 年来一直在做的事情,但我似乎不再满足于这种做法。

过去的几十年中,我们已经解构了许多质性方法概念\类型:例如,访谈(Scheurich,1995)、效度(Lather,1993)、数据(St.Pierre, 1997)、声音(Jackson & Mazzei,2009)、反身性(Pillow,2003)。之后我会在本章中说明,一个概念\类型的

解构，会扰乱其他相关的结构概念（或类型），也会引发方法论核心的极速崩溃，也就是说遭遇“后”到来时的瘫痪。在结构主义的理论根基被动摇，局限被突破，核心被消解之后，后结构主义研究者的困境在于试图在结构的废墟中发挥功能。

当然，结构一直处于分裂和毁灭中。为了自我辩护，有些教科书试图说服我们结构是前后连贯的，并要求研究者将他们的研究归纳成一些有限的现有概念（例如，研究设计、数据、数据收集、数据分析、访谈、观察、呈现），即使他们没有办法包含这些概念。因此，多数研究一直是不知所云，而相应的，科学也处于贫乏状态。

第二个解构方法在此有所助益。德里达也解释说，解构不仅仅针对结构的内在体系，而是对结构的推翻和置换，因而可以产生不同的思想。在这一方法下，（解构）不再是“居于封闭的（结构）内部从而得以确认”（Derrida，1972/1981，p.41），而是“推翻和置换一个概念化的顺序，以及连接概念化顺序的非概念化的顺序”（Derrida，1972/1981，p.329）。置换之后，我们便进入角色，把之前理所当然的事情非自然化。在此，我们拒绝替代性选择，而追求早已超越结构的补充。

这就是召唤着我们的科学，也是一种吸引。这也是解构的精妙之处，它可以对宏大的科学进行严谨的再造（reimagining），这种科学无法被预先界定，而且从不相同。这种科学是延异（différance）*，而非重复。借用德勒兹和加塔里（Deleuze & Guattari，1980/1987）的观点，这种科学不是此在（is），而是生成（becoming）。根据柏拉图关于身份认同和预言逻辑的本体论规定“中毒的礼物（poisoned gift）”，其遵循的逻辑是“科学是这个，科学不是那个”。这一观点应该转向“和（and）”的逻辑：这个和这个和这个和这个……用这种方式去思考、践行科学，会发现科学的魅力所在，愿意冒险去响应它的召唤。

阅读理论

如果要用后现代主义或任何理论指导实践，则必须首先对其进行研读。鉴于我和其他人在SBR辩论中“进行交流，求同存异”的不可能性，我相信，哲学学习应先于研究方法论的学习。举个例子，这样一来典型的社会科学研究者便可以理解基于认识论和本体论假设的实证主义、解释主义、批判主义、后现代以及社会科学中的其他方法论。试图割裂科学和哲学是危险的。

如果诸如此类的先导学习成为规范，大多数读过“2002NRC报告——教育中的科学研究”的人应该可以认识到下面这些从中摘录的示例语句属于实证主义观点：“知识的积累”（p.1），“从本质上来讲，科学探究在各个领域都有着同样的

---

* 延异（différance），différance是法语词语，是德里达自创的名词，兼有“differ（歧异）”与“defer（延宕）”之义，描述变动不居且衍生差异的书写与阅读活动。——译者注

属性"(p.2),"重复和推广跨领域研究"(p.4),以及"多个观察者对于眼前所见可以得出相同的结论"(p.25)。

然而"2002NRC 报告"的许多读者并不能认识到上述这点,其原因是阅读不够,而不是不会教。理论上来讲学生不必为了阅读和研究实证主义、社会建构主义、批判种族理论或后现代主义理论而修读博士生课程,尽管这些课程定会帮助研究者理解科学不是一成不变的,它是一个非常有争议的概念,其含义和实践做法往往基于不同的哲学方法、历史和政治立场而发生变化。

不幸的是,我们通常不情愿地阅读超出我们舒适区之外的东西,经常轻易放弃晦涩的文本。我们未必会期待能够迅速读懂一段高难度的物理学文本,但我们却会期望哲学文本具有吸引力且通俗易懂。我们为什么要期待第一遍阅读时就能读懂德里达或福柯或德勒兹和加塔里?认为我们应该快速理解那些年代久远和充满争议的概念的想法或许有些自大,例如知识、真理、理性、现实、权力、语言,一些新概念也是如此,例如差异(différance),根茎(rhizome)*,以及福柯的考古学等。

然而,关于语言清晰性的观点不仅深深植根于我们的反智文化(anti-intellectual culture),而且植根于实证主义。例如,逻辑实证主义者艾尔(Ayer, 1936)曾在他 20 多岁时写道:

> 我们坚持认为,没有一种超越所有可能感觉经验的"现实(reality)"叙述能够产生任何文字意义。从这个意义上讲,那些为此付出努力的人实际上一直致力于生产废话。(p.17)

这一语言观与实证主义避开形而上学的主张如出一辙,原因是形而上学由推测而来,相关概念不能被实证数据所验证,因而正如艾尔所言,是毫无意义的。该语言观还反映了实证主义提倡通过清晰的语言表达"寻求确定性"(Reichenbach, 1951)。在艾尔之后,麦克斯威尔(Maxwell, 2010)驳斥德勒兹和加塔里引入可能导致新现实的创新语言,认为他们只是"胡编乱造"(p.6),当然,如果戴上有色眼镜,同样也可以指责很多人胡编乱造,可以是艾尔、卡尔纳普(Carnap)、莱辛巴赫(Reichenbach)、胡塞尔、马克思、爱因斯坦、尼尔斯·波尔(Neils Bohr)、佩雷尔曼(Grigori Perelman),甚至包括麦克斯威尔本人。

我告诫学生认真对待拉康(Lacan)的建议(参见 Ulmer,1985),"阅读并非意味着必须理解。首先应该清楚阅读的必要性……而非急于快速理解"(p.196)。对于那些以文本晦涩难懂为借口逃避阅读的人我毫不心软。我经常鼓励学生在阅读中遇到困难时更加用心持续阅读,直到新语言在大脑中留下痕迹并变得熟悉。我也经常鼓励学生掌握"阅读管理策略",例如,概念记录本。我从攻读博士以来记录的概念记录本现在已经长达 700 页。主体性(subjectivity)这个概念词

---

* 与传统哲学的纵向思维方式的"树状结构"相对立,德勒兹和加塔里提出了后现代的横向思维(网状)方式的"根茎"理论。——译者注

条(我研究的主题)已超过30页,然而,我依然不清楚何为主体性。

如果我们不去阅读理论和哲学文献,那么在分析过程中便无法产生足够的思考,当然那些很少解释事情本源的规范话语除外。然而,如果我们学习多种复杂理论以及相互冲突的理论——我相信这是博士教育的目的所在,我们会开始认识到,正如费依(Fay, 1987)所言,理论已经内化于心,而我们以及周围世界是实践的产物也是理论的产物,不同的理论在实践中产生作用便可改变世界。当然,这一点也是历史告诉我们的。

我并不在乎学生是否认同后现代或其他任何转向。但我非常希望他们能够认真阅读。在撰写博士学位论文开题报告前,我期望他们已经认真研读过诸多理论读本。一是高阶理论(如女性主义理论、种族主义理论、现象学、后现代主义和社会建构主义);二是衍生于上述高阶理论的具体学科领域理论(例如,在英语教育领域中,读者反应理论衍生于社会建构主义);三是方法论文献。

基于上述考虑,我越来越对"准备(readiness)"感兴趣。我发现巴特勒(Butler,1995)所提出的问题非常中肯:"我们是如何改变自身成为我们自己的?这一议题迫使我们重新审视我们自身,重新定义我们的'场域(place)'和'活动范围(ground)'"(p.132)。我期望我们有特定的倾向和兴趣,但是,毫无疑问,这不仅和性格相关,也和人的经历、教育背景相连。

显然,这里我所讲的并非自然科学领域的人才培养模式。我的愿望是让学生掌握扎实的复杂理论和互相冲突的理论,从而能够在实操工作及分析中灵活地解释和理解复杂的、互相冲突的现象。相对于数据收集方法而言,学生更需要理论和解释框架去分析数据,否则他们很难取得构思严谨、理论清晰的研究成果。赫沃思(Hurworth,2008)在一项关于质性研究教学的研究中指出,教学应当理论和实践并重。纽曼、帕拉斯和彼得森(Neumann, Pallas, & Peterson,2008)指出,我们应该重点关注研究前期准备以应对"研究中认识论多样性管理及应用"(p.1478)的挑战。本章接下来的三个部分讨论后结构理论。我发现后结构理论非常有用,一旦研读并掌握,他会改变我们看世界的视角。

后现代主义与后结构主义("后")

后现代主义和后结构主义分析包括多样化和矛盾的批判,旨在反抗、颠覆并拒绝任何结构形成。拉奇曼(Rajchman,1987)指出,后现代主义"并不构成一个学派(school of thought)",而是"诸多思想的灵活糅杂"(p.49)。考虑到本章中提到的"转向","后"意味着与西方启蒙思想和实践的彻底决裂,包括人本主义、现代主义、帝国主义、具象主义(representationalism)、客观主义、理性主义、认识论、本体论以及方法论假设。

在各种"后"中,"认识论哲学的出发点是不充分的"(Butler,1992,p.8),可能有些人会认为不具可比较性。作为一个哲学分支,认识论关注的是知识的本质

以及知识内容如何被证实。它假定一门特定的学科,其认识主体的确立先于认识过程,且认知主体与学科知识及历史相分离。正如我在下文中将要讨论的,"后"对上述学科加以解构。作为形而上学的一个分支,本体论关注的是存在、存有、现实以及物体的组织方式。在"后"下,本体论的出发点也不够充分的。在传统哲学中,分清是认识论问题还是本体论问题很重要。否则,我们便说犯了范畴性错误(category mistake)。然而,后现代理论主张使得认识论和本体论两者的界限变得模糊。就像物理学一样,"量子理论的兴起及带来的相关解释问题是对认识论\本体论两者界限的首次重大挑战"(Atmanspacher,2002)。

"后现代主义"和"后结构主义"这两个术语经常被互换,然而,二者内涵的差异也得到认可。到目前为止,在本章我都用了"后现代",虽然我愿意把自己的思想形容为"后结构主义"。拉瑟(Lather,1993)界定了二者的差异:后现代主义"引发年代学、经济学(例如后福特主义)和美学中的相关议题;而后结构主义经常用来指称和'后-结构主义(after structionism)'相关的学术理论"(p.688)。

后现代主义被用来指称"跨国、跨集团的消费者资本主义新时代,以及该时代下大批涌现的所有技术"(Kaplan,1988,p.4);它也用来指称前卫艺术,"打破高雅文化和所谓大众流行文化之间的传统界限"(Jameson,1988,p.14)。弗莱克斯(Flax,1990)这样写道:

> 后现代话语都是解构性的。它试图让我们以置身事外的视角看待我们认为理所当然的信念,比如关于真理、知识、权力、自我,以及语言的信念。而这些信念构成了当代西方文化的合法性基础。(p.41)

后结构主义这一术语来自法语,指称欧洲尤其是法国的前卫批判理论。彼得斯(Peters,1999)解释说,后结构主义受尼采的启发,本质上是"对所谓结构主义科学地位的一次哲学回应"(p.1)。哈维(Harvey,1989)写道:

> 1968 年以后,哲学领域后马克思主义和后结构主义的浪潮席卷巴黎,这股浪潮与复兴的美国实用主义融合,产生了伯恩斯坦(Bernstein)所指的"针对人文主义和启蒙运动遗产的怒斥"。这场变革后又演变成对抽象理性的强烈抨击,以及对试图调动技术、科学和理性的力量来解放全人类的一切尝试的极度憎恶。(p.41)

后结构主义批判所有学科(诸如语言学、人类学、心理学、经济学等)标榜科学的结构主义倾向。

有趣的是,"后现代主义"一词最早出现在建筑学中,反映了一种全新的看待空间的方式:哈维(Harvey,1989)非常认同詹姆逊(Jameson)把它称为"人为设计的深度感消失(contrived depthlessness)"(p.58)。这与针对基础主义的后现代批判一脉相承,认为存在绝对的真理支撑人类日常活动。古典基础主义推崇经验主义,认为所有的知识都来自感官体验。哈维(Harvey,1989)在介绍后现代主义时,引用了建筑学杂志 PRECIS 编辑们的后现代观点。他们曾于 1987 年对后现代主义作出了下列优美的总结:

后现代主义是针对“千篇一律(monotony)”的普遍现代主义(universal modernism)世界观作出的正当反应。“由于其具有实证主义、技术中心主义和理性主义的特点,普遍现代主义被认为符合直线进化、绝对真理、理想社会秩序的合理规划以及标准化知识和生产所倡导的理念。”与之相反,后现代主义赋予“异质性和差异化以解放的力量,旨在重新界定文化话语。”后现代主义思想的特点是对所有一般或“总体(totalizing)”话语(借用流行语)进行碎片化处理,将其视为模糊不确定的,并对其抱有强烈的不信任感。许多迹象表明,一场广泛而深刻的思想变革正在来临:罗蒂(Rorty,1979)强调重新发现哲学实用主义,库恩(Kuhn,1970)和费耶阿本德(Feyerabend,1975)倡导科学哲学的范式转换,福柯在强调历史的不连续性和差异性的同时,更偏爱“用多重相关取代简单或复杂的因果关系”,数学领域的新发现强调不确定性(突变和混沌理论,分形几何),以及伦理学、政治学和人类学再次关注“他者”的合法性和尊严。(p.9)

正如伊格尔顿(Eagleton,1987)所宣称的,“我们正在从现代性带有操纵色彩的理性和对全体的迷恋这一噩梦中觉醒”(p.9),现代性会把科学上升为宗教,呼吁“证明、逻辑、公理和明确性的表面合理性”(McCloskey,2001,p.103)。

后现代主义批判启蒙运动人文主义的价值观、实践和目标,表现为现代主义追求的“历史、进步、自由、理性、超越与人类”(Finn,1993,p.134)。这种总体话语属于元理论,在元理论下“所有事物都可以被连接、被反映”(Harvey,1989,p.45),实证主义所宣称的科学统一理论,或者物理学领域的大统一场论,或者一个包罗万象的确定性原则(例如马克思主义的社会阶级理论)也是如此。利奥塔(Lyotard,1979/1984)在其关于科学知识的报告中将后现代主义描述为一种“状态(condition)”,称在美国存在这种状态,并将其简单界定为一种“对于元叙事的不信任”(p.xxiv)、宏大、总体的理论,正如上文中所引用的哈维的观点。

“二战”的灾难性事件中断了具有上百年历史的西方传统。斯皮瓦克(Spivak,1993)对法国的情况作出如下解释:

> 法国人文主义批判与战后欧洲伦理主体的失败联系在一起。20世纪60年代中期的第二次浪潮,源自阿尔及利亚革命,它在人文社会科学学科实践中表现尤为突出,因为参与其中的历史学家、哲学家、社会学家和心理学家认为他们不仅在无私地追求知识,而且也在构建人类的精神世界。正因如此,他们不愿意把未经检验的人类经验作为意义之源,并拒绝把意义产生当作一种毫无疑问的事情。他们每人提出一种足以挑战学科纲要的方法:考古学(福柯)、谱系学(福柯)、权力/知识阅读(福柯)、精神分裂分析(德勒兹和加塔里)、根茎分析(德勒兹和加塔里)、非主体(nonsubjective)精神分析(拉康)、肯定性解构(德里达)、逻辑倒错性合法化(paralogic legitimation)(利奥塔)。(p.274)

关于上述方法和其他各种“后”方法,有许多文献可以查阅。这里我只想简

要描述德里达的肯定解构,我之前也提到过它。这种解构使我早先就认识到,任何概念/类型都是一个试图抑制和封锁意义的结构。同时,概念/类型能够被拆解、重新审视。

德里达的解构

德里达(Derrida,1988)明确提出,"解构不是一种方法",而且不能"被降格为某种方法论工具,或是一系列规则和可迁移程序"(p.4)。此外,"尽管具备一些表象特征,但解构既不是'分析'也不是'批判'"(p.4)。德里达警告说"所有类似'解构是什么(X)'或'解构不是什么(X)'的表述一开始就没抓住要点,也就是说,这样的表述至少是存在错误的"(p.4)。他还指出:

> 解构主义既非理论也非哲学。它不是一个学派,也不是一种方法。它甚至都不是一种话语,不是一种行为,也不是一个实践。它指向"发生了什么",所谓的社会、政治、外交、经济、历史现实等诸如此类当下在发生着什么。(Derrida,1990,p.85)

为了厘清解构主义的道德本质,德里达(参见 Caputo,1993)指出,简而言之,"解构就是正义"(Derrida,1990,p.86)。斯皮瓦克(Spivak,1989)对于德里达关于解构不是什么的论述加以补充,评论说"解构不是本质。它不是一个思想流派,它是一种阅读方式"(p.135)。然而,德里达(Derrida,1989/2002)认为,解构并非施加于文本的:"我所认为的解构并非运用于一种文本。它不会将自己强加到外来物之上。它在某种程度上是一种操作,或更准确地说,是关于文本的经验,于我而言,(解构)首先是做它自己(does itself),由它自己(by itself),关于它自己(on itself)"(p.264)。解构并不是施加于文本或任何其他结构的;文本、概念、结构自身会消解(undoes)。更加概括来说,斯皮瓦克(Spivak,1993)声称"解构一直在关注认识论的局限"(p.123),甚至可以说它是为了反对西方在场的形而上学(metaphysics of presence)而生。

现在,理解解构是什么,意味着什么似乎不太可能。这正是德里达的观点,即能指——解构、原因、真理、科学——的意义并非一成不变,也非"在场"(present)。它们的意义是不断延展的,抑或是缺失的。鉴于此,我们不应该继续追问,"什么是科学?科学一劳永逸的具体内涵是什么?"因为,符号(例如科学)没有中心,也没有能够经得起时间考验和实践检验的恒定不变的本质含义。科学本身总是存在差异。

解构话语批判本质主义。本质主义这个本体概念,是柏拉图、亚里士多德、笛卡尔、斯宾诺莎、莱布尼茨、康德、胡塞尔等思想家的著作的特点。如法斯(Fuss,1989)所言,"本质主义的经典定义是一种对于真实本质的信念。真实本质是最为不可削减的、不能变化的,因此构成了一个特定的人或事物"(p.2)。在

人文主义思想中,一个事物如果没有本质(中心)——独特而恒定的核心以确保其含义,这种事物将不复存在。本质主义弥漫在西方思想中。例如,德里达(Derrida, 1972/1981)曾经质疑现象学的一个观点,即一个先验的"纯粹意义层次,或者一个纯粹所指(signified)……一个前语言学或前符号学(presemiotic)(胡塞尔称其为前表达[preexpressive])的意义层次"(p.31),语言揭示、显露并且表达的某种早已存在的意义。

一个相似的例子是短语"物自体(the thing in itself)",这与柏拉图和此后的康德非常关注的表象(appearance)不同。尼采(Nietzche,1887/1967)认为,"康德不再有权利以区分'表象'和'物自体'"(p.300),因为物自体是不存在的。如果我们排除一个事物的所有关系和行动,这个事物就不复存在了"(p.302)。事物,甚至有人认为也包括人们,并非物自体,而是关系之物。在解构主义看来,"物自体总是逃离"(Derrida,见 Spivak,1974,p.lxix)。意义迅速产生,然后由于语言规则的重新组织而开始失效或者衰变。这样,符号不是身份和在场的结构,而是差异和不在场(absence)的基本结构。德里达采用"延异"概念(意义是"歧异"[to differ]和"延宕"[to defer]),描述符号的意义所表现的无尽差异和延宕。正如斯皮瓦克解释的,"词汇和事物或思想从来没有成为一体"(Spivak,1974, p.xvi)。也正因如此,语言系统不能被整体化。这样,语言总是在"正在产生(being born)",存在于"已经"和"仍未"之间(Derrida,1967/1974,p.244);意义总是即将来临(to come;avenir*)。

在一次关于解构的早期演讲中,德里达(Derrida,1966/1970)谨慎地解释了"本质"的问题,即假定的中心化的结构:

> 因此,一直以来,人们以为在本质上具有独特性的"中心",在结构中构成了主宰结构又逃脱结构性(structurality)的那种东西。这也是为什么古典的结构思想认为中心自相矛盾地既在结构内又在结构外。中心位于整体的中心,可是,既然中心不隶属于整体(不是整体的一个部分),整体就应在别处有它的中心。中心因此也并非中心了。"中心化的结构"这一概念——尽管它表现连贯性本身(认知的前提)是科学哲学——却是以矛盾的方式自圆其说。如往常一样,矛盾中的连贯性表达某种欲望的力量。"中心化的结构"的概念其实是一种自由游戏(freeplay)的概念,它是建构于根本的不动性和可靠的确定性之上的,确定性本身超越自由游戏的范围。从这种确定性出发,焦虑就可以得到控制。(p.248)

因此,中心化的结构(在场、本质、核心)这一概念实际上是错觉、诡计、欺骗,是西方形而上学和实证主义科学哲学的根本错误。由于缺乏纯粹的中心、在场,"符号的结构取决于其他永远'缺在'之物的踪迹或者轨迹"(Spivak,1974,p.xvii)。结构连贯性的权威不在于结构的中心,结构(在场)的内部,而在于其他

---

* 法语,意即未来。——译者注

地方——外部(不在场)。结构不能(而且不该)为自己授予权威,然后再去除权威(权威已经被去除)。

但是,解构可以证明,想法——在场、本质——仅是关于世界的描绘。有人可能会说这让我们从应对人类生存所处的模糊性和偶然性所需的责任心、艰难的智力、政治和道德斗争中获得解放。基南(Keenan,1997)写道,责任心不是源自确定性,而是源自"基础的消失,以及我们赖以作出决策的规则或知识的消解。没有基础意味着没有托词,也就意味着我们没有决策依据"(p.1)。一旦我们放弃追求超然的(基本的)真理、本质、(普遍的、永恒的)原初意义,责任和正义就会充分发挥作用(assume their full weight)。正如墨菲(Mouffe,1996)解释的,"基础的缺席就像维特根斯坦所说的'把一切事情照原样留在了那里',迫使我们以新的方式追问同样的问题"(p.38)。因此,斯科特(Scott,1988)建议我们应该停止追问本质性的问题,如"是什么意思?",而应该追问,"意义是如何变化的? 一些意义是如何变得规范的,其他意义是如何黯然失色或消失的? 这些过程怎样揭示权力是如何形成和运行的?"(p.35)。

解构不仅使假定基本的(超验的)意义的结构去中心化,而且使得那些通过在场组织起来的二元对立结构(例如,自我/他人,身份/延异)解体。二元对立的第一个术语表达的是"在场和标识语(logos);低级的术语意在界定其状态并且标记其下降(fall)"(Spivak,1974,p.lxix)。二元结构中享有特权(privileged)的术语唯有作为另一个术语的对立面存在。也就是说,未标记的术语的意义取决于标记的术语。举例来说,萨义德(Said,1978)指出,西方为了定义自身及其优越性,不得不创造东方。

在德里达看来,形而上学的二元对立属于暴力的层次,因为那些被归于错误一方的,会因为其差异被摧毁。因而,二元对立不能简单地被中立化,而应该被颠倒——"以暴制暴"(Spivak,1974,p.lxxvii)。因此,解构的第一步就是颠倒二元对立。因此,例如在同性恋/异性恋的二元对立中,同性恋者应该享有特权地位,从而让异性恋者感受到被称为变态、异常、罪恶、邪恶受到的暴力。接下来,获胜的术语应该被替换,为一个在旧的结构下不能被理解的新概念留出位置。这个新的概念不仅瓦解二元对立,而且鼓励人们对于性取向采取完全不同的思维方式。这是解构的平权行动,通过颠覆和开放暴力结构引发可能的变革。

有些人将解构主义方法,也有人将后结构主义"方法",称为虚无主义、相对主义、无政府主义、反政治主义、故意混淆主义(deliberately obfuscatory)等,但是许多人认为这些方法是自由的道德实践,正如卡勒(Culler,1982)指出:

> "对于常人而言,锯断有人坐着的树枝",看似是有勇无谋的举动。然而对于尼采、弗洛伊德、海德格尔、德里达等人而言,情况则不同。因为,他们怀疑,如果他们跌倒,不会跌落到"地"上,最有远见的行为可能会是一次鲁莽的锯断树枝,故意肢解或解构像教堂似的几千年来为人类提供庇护的大

树。(p.149)

如果有人一直在二元对立的错误一边，并被困在控制并消灭意义和生命的本质主义结构中，那么解构主义所坚持的对于原初暴力的批判，的确可以将其解放。总之，解构主义不仅重视语言，而且关注我们通过语言和社会实践所建立的物质结构，包括我们称其为"人类"的物质结构。

缠结(entanglement)/此性(haecceity)/装配(assemblage)

在我自己的研究中，我借鉴过德勒兹和加塔里提出的概念"此性"和"装配"，以及量子物理学概念"缠结"，以解构启蒙运动下人文主义最有影响力的产物——人类、个体，自我、人。一旦核心概念分崩瓦解，与之相联系的各个结构也轰然倒塌，因为我们人类位于上述四者的中心，或者，至少我们一直被引导来认同这样的观点。在本节中，我简要介绍如下内容：人类的人文主义描述，量子物理学的缠结，德勒兹和加塔里对人类的重新定义。稍后我会提到，人文主义主体的失败会导致人文主义方法论的失败。

启蒙运动下的人文主义提出对"人类"的特别描述——认识论主体。笛卡尔(Descartes，1637/1993)的基础主义对人类的描述是，主要从理性推理获得知识的认识主体："我思，故我在"(p.18)。洛克(Locke，1690/1924)对笛卡尔提出了质疑，认为人的心灵在开始时就像一张白纸。"自我""个体"是基于意识的个体认同。洛克作为英国第一个经验主义者，主张知识只取决于经验，而经验又从感觉衍生。这也是经验主义的主要观点。特别是两位启蒙思想家对于人类的上述界定，在现代主义和传统社会科学领域依旧有着举世瞩目的深远影响。

我从后现代批判的视角讨论过启蒙人文主义自由个体(St.Pierre，2000)，在这里就不再重复了：君主、清晰、透明、自由、施动、自给自足、理性、认识、意义产生、意识、稳定、连贯、统一、自我认同、反思、自主、意向，以及无历史记载(ahistoric)的个体——"具有意志、自由和意向，并且能在语言、行动和公共领域中表现"(Butler，1995，p.136)。然而，笛卡尔和洛克的信念以及他们关于人类的描述，在人文科学中盛行。而且我们相信人类的确有别于他物，通常是宇宙的主宰。许多二元对立就是基于这种假设：自我/他者，主体/客体，知者/被知，人类/自然，等等。

个性化(individuation)原则作为身份认同的标准，有助于我们去组织无差别的个体获得身份认同，来决定生命轮回和延续。特别是，我们通过确立一个本质使物体具备个性，然后声称所有具备这一本质的物体具有同样的身份。从某种程度上来说，认为个人区别于他人的想法是可行的。——任何人都有一个中心，一个身份认同("内在的自我""内心的声音")。我们也可以将人类同其他生物相区别，显然，个性化(例如人类与自然这样类别的建立)是一种权力行为。

然而,后现代主义的目的是去个性化(de-individualize),去破坏我们信以为真的个性化。德勒兹和加塔里的理论能够助我们一臂之力。他们借用了邓斯·司各脱*“此性”这一古老概念(借鉴自亚里士多德,用于描述由人、时间、空间、物体等构成的非主观组合体):“不应该认为‘此性’只是个性化物体的装饰或布景……它是‘此性’个体总体中的一个完整组合……发现你是什么,以及你只能是什么”(Deleuze & Guattari, 1980/1987, p.262)。拉奇曼(Rajchman,2000)举例描述了这种客观的组合:“类似于一天中的某一小时,一条河流,一种气候,音乐会上像这样一个奇怪时刻——不是某一种类型,而是不属于任何一种类型的物体所具有的个体性”(Deleuze & Guattari, 1980/1987, p.85)。德勒兹(Deleuze, 1990/1995)重新审视了人类作为一种“组合”的观念:“我和加塔里(Felix Guattari)以及其他持同样观点的人,并不觉得我们属于人类。我们的个体性,更多是偶然(events)……一个哲学概念——唯一能够推翻动词‘成为(to be)’及其属性的概念”(p.141)。‘此性’不是很稳定但总是在不断产生。它不是‘是(is)’而是‘和(and)’。“‘此性’既没有开始也没有结束,既没有缘起也没有终点;它总是处于中间。它不是由点构成,而只是由线构成。它是‘根茎’”(Deleuze & Guattari,1980/1987,p.263)。

因此,我认为“此性”是混杂的,是组合体,是关系,是生长。也许还是如本杰明(Benjamin,1999)所言的“星座(constellation)”或“缠结”。在量子物理学中,“两个物体产生交互就会缠结……无论他们移动多远,如果一方被调节、测量、观察,另一方也会马上作出相似的反应……而且,没有人知道是如何发生的”(Gilder,2008,p.3)。巴拉德(Barad,2007)对量子物理中的缠结作出了解释:

> 缠结并不是简单地被另一方交缠,不是与单独的实体结合,而是需要一个独立的、自我包含的存在。存在不是一个单独的事件。个体不会先于它们之间的相互作用而存在,而是通过并作为缠结的内在联系的一部分而存在。这并不是说一旦发生就永不消失,由于外部空间和时间的测量而产生的偶然事件或过程。时间和空间,就如物质和意义开始形成,然后通过内在运动加以重新组合。因此,区分任何绝对的二分法(如创立和更新、开始和结束、连续和非连续、这儿和那儿、过去和未来)就变得不可能。(p.ix)

量子物理学似乎和尼采和德勒兹的观点很相似。因此,我们可以说,科学和哲学并非对立。

实验物理学也否定了我们关于空间和时间的传统理解——我们相信,物体和人存在于稳定的空间,而且追随岁月变迁。因此,可以假定人能够在穿越时光和变迁,前进或者发展的同时观察到同一现象——这就是线性。考虑到缠结现象,梅西(Massey,1994)辩称,“事物间的相互联系并不发生在空间和时间;正是

---

* 邓斯·司各脱(Duns Scotus)(约1265—1308)。神学家、哲学家。其思想对天主教和世俗思想产生了重大影响。——译者注

这种关系创立或定义了空间和时间,因而这样的空间是被‘延长’的社会关系”(p.263)。这只是人为的历史:使时间得以存在并确立清晰的联系。从纵(历史、深度)到横(现时性、表面)的转向引发了现代主义到后现代主义的转向。

物理学的时空是动态的、断裂的、有漏洞的、自相矛盾的,也是非个体的,有着瞬时性、根茎状、相互重叠存在的时空关系。在流动(时间)瞬间关系(空间)的平面之间没有选择性(Massey,1994,p.265),因为时间不是线性的,空间不是平面的。人们想要衡量和控制一切的野心也延伸到了时间本身(我们发明了时钟),但时间一直以来都不被人类所控制。霍金(Hawking,1988)指出,“在相对论下,没有绝对的时间。每个观察者都有他们自己测量时间的方法”(p.87),所以我们生活在不同的时代。

即便如此,有些在自然科学领域中不被支持的假定观点,在社会科学领域尤其是实证主义范式中仍然广受欢迎。绝对时间、线性、按序演进等观点可以支撑实证主义因果关系、知识的积累等实证主义观点。然而这些线性观点在物理学时空下是难以立足的,因为“人们到处在对不同的可见性(spatialities)加以界定并施加影响”(Massey,1994,p.4)。因此,一位固定的个体不可能从一个固定的观测点观察另外一位处于固定位置的个体。所以,“2002NRC 报告”的实证主义观点声称人们可以描述世界,因此“多个观察者发现了同样的现象”(p.25)在时空概念下是无法立足的。因为所有的事情是缠结的,而且是重叠的、动态的、有异议的、多元的、变化的、发展的。

因此,实证主义社会科学中的冗余和普遍性,以及主体性或客体性之间的区分和相关概念(例如“偏误”“极端事实/数据”),在时空概念下无法立足。同样,解释和批判的社会科学概念,如“文化”——在空间和时间中共处的一群固定的人——也是不成立的。在上述所有例子中,我们试图“稳定时空包层(envelopes)所能体现的意义”(Massey,1994,p.5)并对这些包层加以研究。

量子物理学的缠结和时空概念要求对人类作出新的描述。一方面,放弃人们所熟悉的——“我”是困难的;另一方面,我们为什么要把笛卡尔的“我”和洛克的“自我”(两者均为发明)放置于德勒兹和加塔里的“装配”或者“此性”(又一个发明)?或者说,其实我们可能已经忘记抑或尚未思考关于人类的描述?

显然,语言在此显得有些紧张和结结巴巴。在我还未能说出“我(I)”“我(me)”“我自己(myself)”“人(one)”“人自己(oneself)”等词语前,我还没学会写出这些字。尽管在生活中我并不太需要这些人称。然而,正如德勒兹和加塔里(Deleuze & Guattari,1980/1987)所解释的,我们不是为了“阻止人们谈及‘我’,而是不再过分重视人们是否说了‘我’”(p.3)。他们做出此建议的目的是避免主体化,“需要保有足够的有机体(organism)让其改变每个开始,同时需要保有少量意义和主体化,只是在环境需要时让其能够阻抗自身的原有体系”(p.160)。那正是政治家的工作,来“抗拒我们的本质”(Foucault, 1982, p.216)。

缠结的影响是惊人的。如果一个人不再把自己当作“我”而是与其他人/物缠结在一起——例如此性,或者装配——那么,对于基于那个“我”的社会科学研

究概念会是什么？这些概念包括:研究者、参与者、身份、存在、声音、视角、经验、位置性(positionality)、主观性、客观性、偏见、理性、意识、疏离、反身性、自由、转变、对话吗？在时空概念下,以下概念如何成立:研究设计、研究过程、研究时间、叙事、因果、知识积累、普遍性、重复性、预测性、范围的扩大等。在缠结意识下,人们如何看待"面对面"方法(例如访谈和观察),即偏重在场的方法(德里达的克星)？

逃避"我"的确是艰难的。即使已经研究过"后"(尤其是主体性的后结构理论)的学者,也无法"不"去书写人文主义的人类。譬如,他们可能会用"主体性话语"去描述他们自己,尽管"后"主体性与这种做法不可通约。他们可能会对采用化名的研究对象加以漫长、丰富、深度的描写,认为他们是自主的、具有一致性的、有意向的、认识的、言说的主体。但在"后"学中,研究对象并非"认识论的死胡同"(Sommer,1994,p.532)——知识的客体,而好似架可以载着我们四处飞行的航班,研究对象当视为推动者(provocateurs)。需要强调的是,如果我们不再相信存在脱离缠结的人文主义、个体和人,那么我们必须重新考虑基于人文主义立场的质性方法(访谈和观察)。

解　构

以传统人文主义质性方法论运用解构主义和缠结理论,不仅令人费解,而且没有一种替代理论可以在研究之前的方案中描述,或者在研究结论中呈现。主张"后"学的每一位研究者会提出一种不同的连接点(articulation)(例如, Hall, 1986/1996; Laclau & Mouffe, 1985)、混音、混搭、组合,即探究的生成,此生成不是先验的、不可避免的、必要的、稳定的,或可重复的,而是任务执行过程中自发形成的。这始终是"然后(and)"的不断重复……我想指出的是,这种情况是经常发生的,但是,经过培训后,研究者相信而且受制于预先确立的概念/范畴。此类概念/范畴的结构由"质性方法论"及其"设计"和"方法"确立并加以规范化,而这些"设计"与"方法"具备阐释性,与实证主义一般无二,通常更具实证性。

一般而言,尤其在SBR之后,质性研究具有了更多的条条框框,导致其严谨性很难保证。提及严谨性,我指的是(一个研究者)可从现存结构的局限,即福柯所谓"事物的顺序(order of things)"(Foucault, 1966/1970)中解放自己,从而去思考未尽之思(unthought)。严谨性是延异的作用,而不是重复。胡克斯(hooks, 1989)认为这种作用"太深(too deep)",而诗人里尔克(Rilke)则认为这种作用"太庞杂(too large)"。我几乎不能想到那个空间,尽管我的思维确实触及了该空间,尤其是写作时。于我而言,书写,也就是柏拉图所敬畏的那种古老的技术(缺场),"能够把思想从无言的思考中解放出来,并使之进行不同的思考"(Foucault, 1984/1985,p.9)。

我认为,我所期望的严谨调查方法在各种研究课程上无从传授,或教科书中

无法描述。但我深入思考过，严谨的调查对解构过程和它所促成的种种变革(transformation)会起到多大作用。我无法解释解构是如何产生的。但是，如果一个人充分阅读解构主义理论并付诸实施的话，解构就会产生了。

攻读博士期间，我曾撰文讲述我是如何构建理论的(St. Pierre, 2001)。简言之，我很快就用尽了我的专业领域内即英语教育的那些半吊子理论。这些理论似乎多关注职前教师教育，没有更加宏大的理论框架，从而也没有源头可循。我在本科阶段学习过哲学，当时，"转向"正受重视，著述多有关切。我当上高中英语教师再转任图书馆馆员之后，根本没关注过哲学"转向"问题。而且，我知道，读博时错过的哲学对话更多。

我修读过很多质性研究方法课程，得以追随在教育学和社会学领域促成后现代转向的女性主义教授研习方法论问题。教授们在课堂上偶或提及很多理论家，比如福柯、巴特勒、郑(Trinh)、萨义德、德里达、奥米(Omi)、维纳特(Winant)、哈贝马斯等，这却引导我关注"转向"问题。

我攻读博士期间从未学过理论课，而是遵从学者们几个世纪以来的做法：从一个文本到另一个，按照引述论证的轨迹，自己探索、阅读相关文本，例如，女性主义、法兰克福学派、批判理论、阐释人类学、后殖民主义、批判种族理论、社会建构主义、后结构主义、后现代主义，以及时空与记忆理论。我自觉与同学差距很大，读书就非常用功。多数我读过的作品都是最近几十年出版的，读来觉得辩才无碍。我热爱、陶醉于巴特勒和德里达的内容丰富、行文深奥、句法优美。德勒兹和加塔里的新术语(例如没有器官的身体、生成动物、流畅的空间)也影响着我，有用性立竿见影。我在拜读学者作品及理论时会附上注解，这个习惯使我认识到在别的书籍中也总还会有一些足以启迪我生活的话语。阅读使改变成为必然，我徜徉其中，流连忘返。

我逐渐明白，理论造就人。与我而言，理论不再是抽象有时甚至不可理解的话语，而是让我受益良多的强大工具。我意识到，启蒙人文主义理论已经在我和我所处的文化中内化。启蒙人文主义对女性的关注非常缺乏。而"后学"，加上其他理论的支撑，提出许多思想抵制人文主义的不平等构建，尤其是其核心构建：人类。

为了研究主体性(也包括我自身的主体性)形成，我认真地设计并完成了一项质性研究，其中涉及对象为我家乡老年妇女的访谈和她们所在社区的民族志。当我开始着手撰写我的学位论文时，我为之努力钻研的两大领域——理论和质性研究方法论，还基本处于分离状态。然而，在我撰写论文的过程中，我发现质性研究方法论是如此显而易见地扎根于人文主义(以及实证主义)，而我因不相信人文主义，质性研究方法也随之分崩离析。

毫无疑问，是我的研究性质加剧了我对于质性研究方法的扬弃。当年我离开我的家乡埃塞克斯郡后，我的家人继续在那里生活了20年。后来我回到家乡去研究那些曾经教给我女性做人道理的妇女。访谈之时，她们非常乐于帮助家乡女孩完成博士学位，虽已年过花甲，她们在我眼里同时也是儿时记忆中可爱而

又令人敬畏的年轻女性。实地工作期间,我沉浸在主体性、时空以及“现实”中,忘记了是谁/什么时间/什么地点。这并非表明说我“有多重主体性”或是“游走于多种主体性之间”,而是表明我已同时兼具人-我关系和非人-我关系(我不再以非此即彼的二分法去思考、去生活)。在所有的时间和空间中,“妇女们”和“我”始终存在;已经过世的父亲,依然爱着我;街道和小镇商店;所有表兄弟姊妹们在夏日的夜晚捕捉萤火虫;埃塞克斯郡的红色黏土烟草地;我心爱的姑妈给所有人带去温暖的笑容;我们所有人,所有事情,都是非个体化、去身份化和非个性化的。一个根茎、装配、此性*,我的生活。一个生活。理论造就了我的改变,我不再是以前的我,从来都不是。

然而,上述想法并非由我闭门造车而来。关于主体性(是一个不够充分的概念)的研究工作,要求具备生活、阅读和书写的同时性。我需要生活,因为人文主义个体性已经失去作用(在时空背景下同时存在的我和妇女们);我需要理论,为有差异地思考生活提供话语(“后学”以及时空和记忆理论),以及不断改良的书写,促使我转向,要求我进步。撰写下一个单词、下一个句子以及再接着下一个的过程不受人为控制;一个人曾经阅读过的和体验过的东西须带到书写中方才有意义,这种思维方式是不能被传授的。谓之分析。

因而,书写就像一个不断产生学习的运动场(a field of play),一个与埃塞克斯郡一样重要的(永远不仅仅是文本)空间。在书写产生的思维中,人文主体是首先宣告失效的人文主义概念/类型,其他许多概念或类型也随之失效。

在此我简要讨论一下另外一个概念的失效:数据(包括数据收集、数据分析等)。我曾经在别的著作中详细探论过数据的困扰(St. Pierre, 1997)。在我开始进行分析(书写引发的思维)之前,我相信书本中关于质性研究数据的定义:文本化、固定化,在访谈记录和实地笔记中以文字形式呈现。这一基础主义描述使我们将文字视为等待被分析的原始数据——它清晰、中立且独立于理论。然而,文字只有在特定的理解域——通常是主导的、规范化的话语结构下才可思考、可言说和可撰写(在访谈和实地笔记中)。换言之,我们在访谈和观察中收集的言语数据,始终已经是理论的产物。

研究者的第一项任务便是识别研究对象在访谈中潜在运用的理论。当然,前提是她对理论较为熟悉。她的第二项任务是对那些已经理论化并体现“经验”和生活的话语再加以理论化。当然,她使用的理论决定着能否把语言(或者其他任何事物)当作数据,因为只有当语言和理论相匹配时,方可被看作数据。因此,理论深植于数据及其相关概念,例如数据收集“方法”,数据分析。我认为,一般而言,因深受 SBR 和科学主义的影响,传统人文主义质性方法论的数据处理,变得更加实证主义。原因有二:首先,数据应该是固定而且可见的文字;其次,我们越来越将文字当作原始的、未经解释的数据,而不是需要阐明的已经被解释的数据。在这个意义上,如果后结构主义语言理论框架下思考的研究者无法理解人

---

* 存在的个体性。——译者注

文主义质性方法论关于数据的描述,也不足为奇。

接下来我简要解释一下解构是如何发生在我身上的。当我研究主体性时,我意识到我思考和书写中用到的数据不仅包括访谈记录和实地笔记中的文本化数据,还包括未被文本化、固定化和可视化的数据。于是,我决定关注后者这些数据,并试图命名、阐释它们。在我看来,如果把研究对象在访谈记录中所表达的关于主体性的话语当作研究数据,那么,我读过的文献中关于主体性的话语也应该作为研究数据来看待——因为没有理由忽视它们的专业性。在书写中,我想到很多前人说过的话,比如福柯以及我以前的拉丁语老师说过的话语。对于这些数据,一直以来我都认为没有必要把它们单独归类到"文献综述"和"阐释讨论"等章节中。人为的分开归类会导致研究者无法把访谈和观察中的数据加以理论化。

在我的研究中,我还发现了"越界(transgressive)数据":情绪数据、梦的数据、感觉数据、记忆数据、反应数据等。这些数据是不可见的,扰乱了线性度、意识,以及身/心二分法。(最近,我的几位学生在互相不知晓他人研究的情况下,发现了谱[*spectral*]数据。)我们在思考某项研究主题涉及的数据时,很多数据在分析过程中而不是分析之前被识别。在你做这种思考之前,你不知道将会用到何种数据。在这种意义上可以说数据是在思考过程以及书写过程中被收集的。于我而言,后者更甚。

在这章开始以及其他地方,我(Richardson & St.Pierre,2005)曾经指出,写作即是分析。20年前,我并不相信数据编码就是分析,至今我仍然这么认为。的确有人可以对数据进行编码和分类(并统计),但我不确定对于那些从未听说过数据编码的人,他们还会这样吗?"贴近数据"(即传统意义上的数据)的方法有很多,例如,阅读访谈转录和实地笔记、反复收听录音。然而,如果那些仅仅是我们在思考和分析中使用的全部数据中的一部分,编码便没有太大意义。我们为什么并且如何对感觉数据进行编码?

我强烈建议我的博士研究生不要对数据进行编码。我遇到过许多学生,尽管他们在理论阅读方面下足了功夫,但疲于数月乏味的编码工作,未进行理论分析。他们的研究发现缺乏创新,提炼的主题层次低且缺乏价值,讲述的故事未被理论化,甚至一些扩展描述也无法解释事情本身。然而,我会要求他们解释他们在做所谓"分析"过程中都做了哪些事情,他们会描述一系列活动:洗车和在花园除草(理论化的物质性[the physicality of theorizing])、制作图表和网页、跟朋友聊天、写作、听音乐、阅读访谈转录、钻研理论、在沙发上打盹,等等。深植于质性研究中的实证主义迅速失效——审查无法追踪研究工作,无法作三角验证,而且从不充分。

如果我们同意德里达和其他很多研究者关于语言不能抑制和封锁意义以及不能使意义从一个人转向另一个人这一观点,就很难理解为什么我们认为将一个词或一组词(词群)与另一个词(编码)进行分离,以及用这个词给前者进行分类是科学的、严谨的或者是在"分析"——即使我们使用计算机软件来完成编码

工作,使整个过程显得更加中立、客观、严谨和科学。如果词是数据,那么编码(一个词)是否也是数据? 我们能否对编码进行编码? 可能有人做过类似尝试,因为我阅读过专门讲编码的书籍,其中有提到超级编码(supercode)。有人甚至会统计编码出现的频率并为出现频率高的编码赋予权重,尽管我们知道在一项研究中,最有价值的数据也许就出现一次。我认为,编码是一种实证主义做法——20 世纪二三十年代实证主义社会科学的产物,当时,质性数据以半统计的方式被处理,话语被当作原始数据并被数字化,意使数据更加清晰、简明,更像科学分析——一种病态定量趋势。

我期待我们教授编码,因为我们不知道如何去教授思考。但是我始终相信,如果你读得够多,你会不由自主地去思考别人的思想和著述(如果你读的不够,那么你可能需要编码)。当我们围绕某个研究主题进行思考时,可以联想到很多:学者理论、研究对象、会议代表、朋友和爱人、频繁现于我们研究中的幽灵、小说、电影甚至梦境中的人物,虽然他们之间毫无联系。此外,我们还会想到我们和其他人的身体、地球以及我们生活中的所有——一个完全的装配,一种不断思考关联的人生(a life)。所有这些数据应该在我们的思考中体现,然后我们思考,进而在思考中有新的发现。我的建议是多阅读,然后分析,不管是怎样的分析自然会到来。(请务必告诉我,你在思考时考虑到了什么——你的数据是什么? 还有,你在思考或者你在做分析时你认为你做了什么? 什么时间作分析? 请告诉我。)最后,试图将数据、数据收集和数据分析割裂开是不可能的。它们单个的存在没有意义,大可将其放弃。

任何概念或类型都可以被解构,正如我在此对数据做的解构一样。这项工作不仅是德里达意义下的需要,而且,如果我们想要从阻止我们多样化思考的结构中走出来,便需要解构。这里,我们不重复同样的工作——这是延异,而非重复。

回归哲学

在本章结尾部分我应该讨论什么呢? 之前,我回顾了一些后结构理论,强调了学习这些理论的重要性(如果你想使用它们的话),然后利用这些理论去解构传统人文主义质性方法下的几个概念/类型:语言、人类、数据,以及一些相关的结构概念。我想在每项研究中,都会有些熟悉的、习惯化的概念给我们带来困惑。我们应对这些困惑加以解构,而不是抑制或忽略。我们"应极度认真地对待这些困惑,从而使它发生自我转换"(Spivak,1989,p.129),从而颠覆依赖它而存在的结构。接下来发生什么就不可预测了。正因如此,"后学"不提供,也无法提供替代性方法论。

很重要的一点是,在这一解构的时刻(也是一种政治性时刻),我们不能因为惧怕或惶惑而屈服于实证主义复兴或其他任何宣称合法,允诺保卫科学、拯救我

们的基础主义权威。有人试图创造不产生阵痛的新结构，这种冲动不可跨越，但是我们必须抵制当下保守的复苏现象，这种复苏倡导一个新的时代的到来，一个“不具有历史性的永恒的未来：它肯定是不合时宜的（untimely）”（Deleuze，1995/2001，p.72）。

“后学”和阐释批判理论产生于半个世纪以前，当时的背景跟现在有点类似：应对基础主义尤其是实证主义教条带来的弊端。教科书中描述的传统人文主义质性方法——我们称之为“方法论”（包含“研究设计”和“研究方法”）的结构，仍然在模仿自然科学——作为解释主义转向的一个产物，随着逻辑实证主义和维也纳学派逻辑经验主义的产生，实证社会科学的批判兴起于20世纪20年代，后逐渐转变为“后二战”社会科学。但是逃避别人的批判是很困难的，而质性研究的架构既受阐释主义者又受实证主义影响。质性研究在应对基于科学和证据的思潮时几乎立刻变得强硬，同时它亦顺应于在认识论上和本体论上不可通约的“混合方法（mixed methods）”，因而，质性研究潜在的实证主义风格显而易见。无论怎么看，它完全是人文主义的。

传统人文主义质性研究主要通过大量出版令人信服的文献确立自身地位。稀稀落落的“后”批判，虽然缺乏对应的文献出版物，但却在整个社会科学甚至经济学领域将传统人文主义质性方法摧毁。那些以解构的方式在实证主义回潮中捍卫质性研究残余的人，我觉得好像很久没有动静了，而当前又面临后现代主义的复兴，因而受到感召，要继续20世纪60年代就已开展的未尽职责。

我认为，当下，由于质性研究的实证主义倾向崭露头角，它变得前所未有的脆弱。更重要的是，我想我们在质性研究残余的框架（不管是捍卫还是反对这一结构）下已经做了足够长的实践。现在，如果我们愿意的话，可以放弃传统人文主义质性以及它的结构性概念和分类，任由它去吧。

我们现在从头开始可以做一些不同的事情。我是在说“一切都会过去”吗？是的，万事皆有定时，直到有人设下界限。但是，我们中很多人已经厌倦于社会科学研究的所有界限。我相信研究应该勇于创新，具有煽动性、风险性，让人惊异、叹为观止。它应该挑战我们的基本理论假设并改造世界。即便如此，在分析人类发明及其确立的种种结构所产生的后果时，我们必须保持警惕。人文主义思潮的结果是巨大的失败，早在半个世纪前“转向”就意识到这种失败了。那为什么不去尝试新事物呢？

然而，接下来发生的事情，正在发生，而且一直在发生。它无法被预知，也不可控。世界各地的人们总在重新思考、解构、创造，而我们理论家和研究者总是在跟上脚步，试图赋予人们的工作以意义。我们创造个性，我们下达指令，我们命名，我们试图控制，并且设下限制。尽管如此，他们抗拒结构界限，就像他们建立最初看似不协调的缠结。我倡导少一些担忧（我们担忧的太多了），不要担心如果我们放弃已是强弩之末的结构而顺应当下会产生什么后果。解构已经发生；此刻它正在发生，无处不在。

我对于“后”研究的期望是保持不稳定性，因为我们总是在创造不同的节点、

集合、生成、混聚,正如在我们不同的项目中出现的缠结。至于某方法是否会被称为是“科学的”,总是依赖于决策者作出的决定。有些人会努力保持科学的宏大,有些人则相反,同样也会有人甚至根本不会在意。

至此,我想到福柯(Foucault,1984)关于主体性的问题,因为,我们中的每个人能否做到转变方法(更不用说是我们自身[“我”]和我们的世界的转变),总会是个人问题和哲学问题。他的问题是:“我们如何成为我们自身知识的主体?我们如何成为主体去行使和服从权力关系?我们如何成为我们自身行为的道德主体?”(p.49)。福柯的话语聚焦权力关系在话语构成(discursive formations)中如何构成人类。话语构成仅限于描述,尽管有时候是具有真实影响力的有力描述。罗蒂(Rorty,1986)认为,那些描述不一定是理性的、意向的、伦理的,或渐进的:

> 如果我们认真对待“我们唯有在描述下才能认识世界和我们自己”这一观点,那么我们便不再有冲动去讲述关于进步、成熟和综合的故事。做到这一点,意味着我们认真对待我们恰好“发生”在描述之上的可能性。这不是自然进化教会我们运用的描述,也不是统一先前诸多描述的最佳版本,而只是我们偶然领悟的描述。(p.48)

就在这一刻,我们被固定在产生我们和世界的描述上。随着时间的推移,这些描述变得如此清晰、自然、真实,以至于我们忘记它们是虚构的。我们认为它们是真理。

哲学和“后学”能做的,是要达到“超出我们当前掌控但可能成为我们未来的思辨可能性”(Rorty,1986,p.48)。SBR 体现出的实证主义复苏,试图再一次将科学从哲学中分离,正如实证主义者一贯所为;试图将知识降格为科学的产物;甚至试图将科学降格为系统程序和条款、机械技术、统计处理和因果结构。本章中提出的关于后现代主义回潮的倡议,也是我一直以来想对阅读和研究哲学的研究者发起的关于实现以哲学贯穿研究的倡议。我们似乎必须持续学习,理解哲学和科学二者并非完全割裂,而是互相缠结。后质性研究的最艰巨任务就是致力于扫除二者之间错误、严格的区分。

参考文献

Atmanspacher, H. (2002). Determinism is ontic, determinability is epistemic. In H. Atmanspacher & R. Bishop (Eds.), *Between chance and choice: Interdisciplinary perspectives on determinism* (pp. 49-74). Thoveton, UK: Imprint Academic.

Ayer, A. J. (1936). *Language, truth, and logic.* London: Victor Gollancz.

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning.* Durham, NC: Duke University Press.

Benjamin, W. (1999). *The arcades project* (H. Eiland & K. McLaughlin, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Butler, J. (1992). Contingent foundations: Feminism and the question of "postmodernism."

In J. Butler & J. W. Scott (Eds.), *Feminists theorize the political* (pp. 3-21). New York: Routledge.

Butler, J. (1995). For a careful reading. In S. Benhabib, J. Butler, D. Cornell, & N. Fraser (Eds.), *Feminist contentions: A philosophical exchange* (pp. 127-143). New York: Routledge.

Caputo, J. D. (1993). *Against ethics: Contributions to a poetics of obligation with constant reference to deconstruction.* Bloomington: Indiana University Press.

Cullenberg, S., Amariglio, J., & Ruccio, D. F. (Eds.). (2001). *Postmodernism, economics and knowledge.* London: Routledge.

Culler, J. (1982). *On deconstruction: Theory and criticism after structuralism.* Ithaca, NY: Cornell University Press.

Deleuze, G. (1995). *Negotiations: 1972-1990* (M. Joughin, Trans.). New York: Columbia University Press. (Original work published 1990)

Deleuze, G. (2001). *Pure immanence: Essays on a life* (A. Boyman, Trans.). New York: Zone Books. (Original work published 1995)

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press. (Original work published 1980)

Derrida, J. (1970). Structure, sign, and play in the discourse of the human sciences. In R. Macksey & E. Donato (Eds. & Trans.), *The structuralist controversy: The languages of criticism and the sciences of man* (pp. 247-272). Baltimore: Johns Hopkins University Press. (Lecture delivered 1966)

Derrida, J. (1974). *Of grammatology* (G. C. Spivak, Trans.). Baltimore: Johns Hopkins University Press. (Original work published 1967)

Derrida, J. (1981). *Positions* (A. Bass, Trans.). Chicago: University of Chicago Press. (Original work published 1972)

Derrida, J. (1982). Signature, event, context. In J. Derrida, *Margins of philosophy* (A. Bass, Trans.) (pp. 307-330). Chicago: University of Chicago Press. (Original work published 1971)

Derrida, J. (1988). Letter to a Japanese friend. In D. Wood & R. Bernasconi (Eds.), *Derrida and différance* (pp.1-5). Evanston, IL: Northwestern University Press.

Derrida, J. (1990). Some statements and truisms about neologisms, newisms, positisms, parasitisms, and other small seismisms. (A. Tomiche, Trans.). In D. Caroll (Ed.), *The states of "theory": History, art, and critical discourse.* New York: Columbia University Press.

Derrida, J. (2002). Force of law: The "mystical foundation of authority." In J. Derrida, *Acts of religion* (G. Anidjar, Ed.) (pp. 230-298). New York: Routledge. (Original work circulated 1989)

Descartes, R. (1993). *Discourse on method and Meditations on first philosophy* (4th ed., D. A. Cress, Trans.). Indianapolis, IN: Hackett Publishing Company. (*Discourse on Method* first published 1637 and *Meditations on First Philosophy* first published 1641)

Eagleton, T. (1987, February). Awakening from modernity. *Times Literary Supplement*, *20*, 6-9.

Fay, B. (1987). *Critical social science: Liberation and its limits.* Ithaca, NY: Cornell University Press.

Feyerabend, P. K. (1975). *Against method* (3rd ed.). London: Verso.

Finn, G. (1993). Why are there no great women postmodernists? In I. Taylor (Ed.), *Relocating cultural studies: Developments in theory and research* (pp. 123-152). New York: Routledge.

Flax, J. (1990). Post modernism and gender relations in feminist theory. In L. J. Nicholson (Ed.), *Feminism/Postmodernism* (pp. 39-62). New York: Routledge.

Foucault, M. (1970). *The order of things: An archaeology of the human sciences* (A. M. S. Smith, Trans.). New York: Vintage Books. (Original work published 1966)

Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, *8*(4), 777-795.

Foucault, M. (1984). What is enlightenment? (C. Porter, Trans.). In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault reader* (pp. 32-50). New York: Pantheon Books.

Foucault, M. (1985). *The history of sexuality. Volume 2. The use of pleasure* (R. Hurley, Trans.). New York: Vintage Books. (Original work published 1984)

Fuss, D. (1989). *Essentially speaking: Feminism, nature & difference.* New York: Routledge.

Gilder, L. (2008). *The age of entanglement.* New York: Knopf.

Hall, S. (1996). On postmodernism and articulation: An interview with Stuart Hall. In D. Morley & K.-H. Chen (Eds.), *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies* (pp. 131-150). London: Routledge. (Reprinted from *Journal of Communication Inquiry*, *10*(2), pp. 45-60, 1986)

Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity: An enquiry into the origins of cultural change.* Cambridge, MA: Blackwell.

Hawking, S. (1988). *A brief history of time: From the big bang to black holes.* New York: Bantam Books.

Henig, J. R. (2008). The evolving relationship between researchers and public policy. In F. M. Hess (Ed.), *When research matters: How scholarship influences education policy* (pp. 41-62). Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Hodkinson, P. (2004). Research as a form of work: Expertise, community and methodological objectivity. *British Educational Research Journal*, *30*(1), 9-26.

hooks, b. (1989). *Talking back: Thinking feminist, thinking black.* Boston: South End Press.

Hurworth, R. E. (2008). *Teaching qualitative research: Cases and issues.* Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Institute of Education Sciences. U.S. Department of Education. (2008). *Rigor and relevance redux: Director's biennial report to Congress* (IES 2009-6010). Washington, DC.

Jackson, A.Y., & Mazzei, L. A. (2009). *Voice in qualitative inquiry: Challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research.* New York: Routledge.

Jameson, F. (1988). Postmodernism and consumer society. In E. A. Kaplan (Ed.), *Postmodernism and its discontents: Theories, practices* (pp. 13-29). New York: Verso.

Kaplan, E. A. (1988). Introduction. In E. A. Kaplan (Ed.), *Postmodernism and its discontents: Theories, practices* (pp. 1-9). New York: Verso.

Keenan, T. (1997). *Fables of responsibility: Aberrations and predicaments in ethics and politics.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press. (Original work published 1962)

Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics.* London: Verso.

Lamont, M. (1987). How to become a dominant French philosopher: The case of Jacques Derrida. *American Journal of Sociology*, *93*(3), 584-622.

Lather, P. (1993). Fertile obsession: Validity after poststructuralism. *Sociological Quarterly*, *34*(4), 673-693.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Newbury Park, CA: Sage.

Locke, J. (1924). *An essay concerning human understanding.* Oxford, UK: Clarendon Press. (Original work published 1690)

Lyotard, J-F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge* (G. Bennington & B. Massumi, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press. (Original work published 1979)

MacLure, M. (2005). "Clarity bordering on stupidity": Where's the quality in systematic review? *Journal of Education Policy*, *20* (4) 393-416.

Massey, D. (1994). *Space, place, and gender.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Maxwell, J. A. (2010, January 19). Review of the book, *Theory and Educational Research: Toward Critical Social Explanation*, by J. Anyon. Available at http://edrev. asu. edu/reviews/rev882.pdf

McCloskey, D. (2001). The genealogy of postmodernism: An economist's guide. In S. Cullenberg, J. Amariglio, & D. F. Ruccio

(Eds.), *Postmodernism, economics, and knowledge* (*pp.* 102-128). London: Routledge.

Moss, P. A., Phillips, D. C., Erickson, F. D., Floden, R. E., Lather, P. A., & Schneider, B. L. (2009). Learning from our differences: A dialogue across perspectives on quality in educational research. *Educational Researcher*, *38* (7), 501-517.

Mouffe, C. (1996). Radical democracy or liberal democracy? In D. Trend (Ed.), *Radical democracy: Identity, citizenship, and the state* (pp. 19-26). New York: Routledge.

National Research Council. (2002). *Scientific research in education* (R. J. Shavelson & L. Towne, Eds.). Committee on Scientific Principles for Education Research. Washington, DC: National Academies Press.

Neumann, A., Pallas, A. M., & Peterson, P. L. (2008). Exploring the investment: Four universities' experiences with the Spencer Foundation's research training grant program: A retrospective. *Teachers' College Record*, *110* (7), 1477-1503.

Nietzsche, F. (1967). *The will to power* (W. Kaufman, Ed.; W. Kaufman & R. J. Hollingdale, Trans.). New York: Vintage Books. (Original work published 1887)

Oakley, A. (2006). Resistances to "new" technologies of evaluation: Education research in the UK as a case study. *Evidence and policy: A journal of research, debate and practice*, 2(1), 63-87.

Patton, C. (2008). Finding "fields" in the field: Normalcy, risk, and ethnographic inquiry. *International Review of Qualitative Research*, *1* (2), 255-74.

Peters, M. (1999). (Posts-) modernism and structuralism: Affinities and theoretical innovations. *Sociological Research Online*, 4(3). Available at http://www.socresonline.org.uk

Phillips, D. C. (2006). A guide for the perplexed: Scientific educational research, methodolatry, and the gold versus platinum standards. *Educational Research Review*, *1*, 15-26.

Phillips, D. C. (2009). A quixotic quest? Philosophical issues in assessing the quality of education research. In P. B. Walters, A. Lareau, & S. H. Ranis (Eds.), *Education research on trial: Policy reform and the call for scientific rigor* (pp. 163-195). New York: Routledge.

Phillips, D. C., & Burbules, N. C. (2000). *Postpositivism and educational research.* Lanham: Rowman & Littlefield.

Pillow, W. S. (2003). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *16*(2), 175-196.

Rajchman, J. (1987, November/December). Postmodernism in a nominalist frame: The emergence and diffusion of a cultural category. *Flash Art*, *137*, 49-51.

Rajchman, J. (2000). *The Deleuze connections.* Cambridge: MIT Press.

Reichenbach, H. (1951). *The rise of scientific philosophy.* Berkeley: University of California Press.

Richardson, L., & St. Pierre, E. A. (2005). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 959-978). Thousand Oaks, CA: Sage.

Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rorty, R. (1986). Foucault and epistemology. In D. C. Hoy (Ed.), *Foucault: A critical reader* (pp. 41-49). Cambridge, MA: Basil Blackwell.

Said, E. W. (1978). *Orientalism.* New York: Vintage Books.

Scheurich, J. J. (1995). A postmodernist critique of research interviewing. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *8*(3), 239-252.

Scott, J. (1988). Deconstructing equality-versus-difference: Or, the uses of poststructuralist theory for feminism. *Feminist Studies*, *14* (1), 33-50.

Sommer, D. (1994). Resistant texts and incompetent readers. *Poetics Today*, *15*(4), 523-551.

Spivak, G. C. (1974). Translator's preface. In J.

Derrida *Of Grammatology* (G. C. Spivak, Trans.) (pp. ix-xc). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Spivak, G. C. (1989). In a word: Interview (E. Rooney, Interviewer). *Differences*, *1* (2), 124-156.

Spivak, G. C. (1993). *Outside in the teaching machine.* New York: Routledge.

St.Pierre, E. A. (1995). *Arts of existence: The construction of subjectivity in older, white southern women.* Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Columbus.

St.Pierre, E. A. (1997). Methodology in the fold and the irruption of transgressive data. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *10*(2), 175-189.

St.Pierre, E. A. (2000). Poststructural feminism in education: An overview. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *13* (5), 477-515.

St. Pierre, E. A. (2001). Coming to theory: Finding Foucault and Deleuze. In K. Weiler (Ed.), *Feminist engagements: Reading, resisting, and revisioning male theorists in education and cultural studies* (pp. 141-163). New York: Routledge.

Ulmer, G. L. (1985). *Applied grammatology: Post (e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Viadero, D. (2009). "No effect" studies raising eyebrows. *Education Week*, *28*(27), 1 & 14.

Whitehurst, G. J. (2003). *The Institute of Education Sciences: New wine and new bottles.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

38 变革中的质性研究与技术

QUALITATIVE RESEARCH AND TECHNOLOGY: IN THE MIDST OF A REVOLUTION

⊙ 朱迪斯·戴维森(Judith Davidson)　希尔瓦纳·迪-格里乔里奥(Silvana di Gregorio)

桑国元 王赫男 译　宋萑 校

20 世纪 80 年代初期,一批具有创新精神的研究者开发了第一代软件,后来被称为 CAQDAS(Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software,计算机辅助质性数据分析软件)或 QDAS(Qualitative Data Analysis Software,质性数据分析软件)。这些独立软件包的开发初衷是为了将计算机的力量注入繁杂的量化数据分析过程中。

这些软件主要局限在诸如文字检索之类的工作。随后,这些工具开始迅速以综合软件包的形式出现,并为质性研究者们提供以下功能:

1.方便的数字化定位,能够将与同一研究有关的所有材料组织起来。

2.一套相互联系的软件工具,能够针对同一份质性研究的数据进行存储,同时可以进行切分、并列、翻译、重组等组织工作。

3.便于携带。

4.一种全新的透明度,能够允许研究者和其他人,有更多机会接触和考证研究材料。(di Gregorio & Davidson, 2008)

QDAS 包非常灵活,它们可供对规则和方法持有不同观点的研究者使用(尽管许多早期开发者是社会学背景)。一段时间以来,随着技术环境的进步,这些工具也开始尝试整合可能性,包括处理多种形式的数据,提供多个研究者在同一项目中合作的新方式等。关于 QDAS 应用操作、启示等文献,也迅速生根发芽。

30 多年来,QDAS 包对于许多质性研究者来说已经是一个很综合、富有特色、极具价值的工具了。然而,随着因特网的出现,以及为人们所熟知的 Web 2.0 在线工具的形成,QDAS 正面临着多重挑战;研究者们正在寻找更易上手、更广泛应用、更廉价,同时能够满足多模式化、更具视觉吸引力以及能将社会化技术工具应用到质性研究中的工具(Anderson,2007)。

事实上,质性研究和技术正处在变革之中。本章的目的是为理解 QDAS 的发展过程提供历史脉络,并将关于 QDAS 的讨论与质性研究方法论的主流讨论相统一,以审视目前这一关键时刻质性研究者们所面临的挑战,并尝试预测本领

域的技术困境将如何得到解决。

定义和界定

我们的初衷是梳理研究机构中的质性研究者采用的工具,以及质性研究项目的分析。希尔弗(Silver, 2009)改编了勒温斯和希尔弗(Lewins & Silver,2007)的模型,新模型呈现了更全面的功能视图。

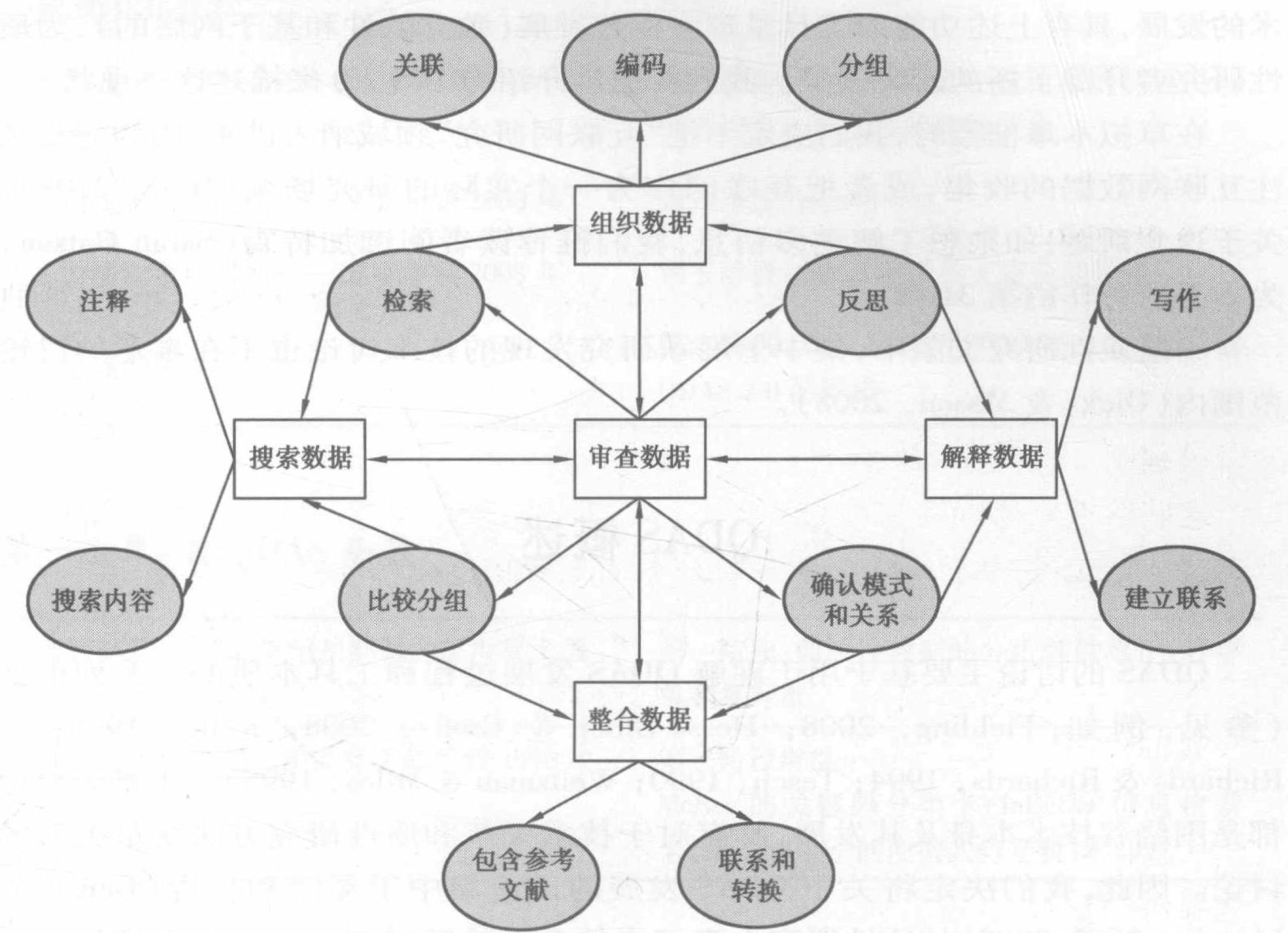


图 38.1 QDAS 包的基本理念

改编自:Lewins,A., & Silver,C.(2007)

如图 38.1 所示,质性分析是一个需要搜索、组织、解释和整合研究材料(数据)的过程。这四个要素要求研究者检索、反思、比较以及建立模式和关系。各种 QDAS 程序能够支持包括链接、分组、注释、搜索等分析任务,也可以进行写作和创建联系、生成参考文献、联系和转换研究发现等功能。

上述功能之中的大多数,在不使用计算机的情况下,研究者也能够利用传统的方法来实现。但是,检索信息这一功能,没有计算机的帮助是很难实现的。因为对数据的比较分组和建立模式关系的能力会受到限制,这样对研究者反思数据的能力形成障碍。

在这类软件的早期版本中,数据准备非常重要。材料必须以一种特殊的方式准备,才能导入到程序中。随着计算机和 QDAS 技术的成熟,数据准备的重要性逐

步降低。微软 word 格式、jpg 格式以及视频格式都能够很轻松地导入进来。然而,如果需要用到软件的某些特殊功能(比如自动编码),你还是需要将材料按照特殊格式进行准备(尽管这种准备并不复杂)。需要指出的是,研究者,尤其是新手研究者在设计研究项目时,往往需要适应软件功能,而无法聚焦于研究问题。

在此,我们的目标集中在能够为图 38.1 中勒温斯和希尔弗模型相一致的功能提供具体支持的工具。QDAS 程序是综合性的、独立的安装包,能够为在技术方面比较擅长的质性研究者提供一种一站式商店服务。本章中,我们用 QDAS 指的是能够执行上述功能操作的独立软件工具。事实上,随着网络和 Web 2.0 技术的发展,具有上述功能的工具呈现多样化发展(独立软件和基于网络的),为质性研究者开辟了新的研究领域。我们将通过介绍 QDAS 2.0 来描述这一现状。

在草拟本章框架时,我们决定不把"互联网研究"领域纳入进来,因为它更关注互联网数据的收集,或者把互联网作为一个实际的研究场域(Hine, 2008)。关于这个话题,如果想了解更多信息,我们推荐读者阅读加特森(Sarah Gatson)为本手册写作的第 31 章。

一些质性研究文献中,集中于展示研究发现的技术讨论也不在本章的讨论范围内(Dicks & Mason, 2008)。

QDAS 概述

QDAS 的讨论主要基于用于理解 QDAS 发展过程和工具本质的一系列框架(参见,例如,Fielding, 2008; Hesse-Biber & Crofts, 2008; Kelle, 1995; T. Richards & Richards, 1994; Tesch, 1990; Weitzman & Miles, 1995)。大部分讨论都是围绕着技术本身及其发展,鲜有对于技术变革和质性研究方法变革关系的讨论。因此,我们决定将关于 QDAS 发展的讨论集中于邓津和林肯(Denzin & Lincoln, 2003,2008)的质性研究大事记中的 8 个关键时刻。在参考大事记的过程中,我们意识到它可能存在种族主义局限性(Cisneros, 2008a, 2008b, 2009),但是我们认为这是一个质性研究者容易遭遇的困境。

对于质性研究和 QDAS 采用一种历史的视角进行梳理,需要帮助读者看到技术是如何整合到质性研究中的(di Gregorio & Davidson, 2007;见表 38.1)。

表 38.1 林肯和邓津的质性研究关键时期划分的微调与戴维森和迪-格里乔里奥的 QDAS 发展阶段相整合

质性研究的关键时期	QDAS 的发展阶段
1.传统时期——20 世纪初到第二次世界大战	第一阶段:前质性数据的分析软件笔记;打字机和复写纸

续表

质性研究的关键时期	QDAS 的发展阶段
2.现代时期——第二次世界大战后到 1970 年	第一阶段继续…… McBee 的关键码分类卡;InDecks 信息检索卡;手工到电子的便携式打字机;影印机
3.模糊流派——1970 年到 1986 年	第二阶段:QDAS 的开端
4.转折时期——20 世纪 80 年代中期到 20 世纪 90 年代早期	第三阶段:类型学时代——程序与项目相互匹配
5.后现代时期——20 世纪 90 年代早期到中期	第四阶段:集中开发相似或独有的特性——质性研究一般工具的功能试验
6.后试验研究时期——1995 年到 2000 年	第四阶段的继续……
7.方法论争议时期——2000 年到 2008 年	第五阶段:QDAS 使用的元视角的发展
8.多元的未来	第六阶段:Web 2.0/3.0 网络技术的发展,前 QDAS 2.0 的形成

第一阶段:前 QDAS 阶段

传统时期——20 世纪初到第二次世界大战	第一阶段:前质性数据的分析软件笔记;打字机和复写纸
现代时期——第二次世界大战后到 1970 年	第一阶段继续…… McBee 的关键码分类卡;InDecks 信息检索卡;手工到电子的便携式打字机;影印机

第一阶段持续了大概半个世纪的时间,质性研究中的经典技术在这一阶段得以确立。传统意义上,开展质性研究的人类学家,被描绘成是手里拿着一个便笺簿和一支笔,或者是在一个帐篷里利用手工打字机做着记录,眼睛盯着写满笔记的本子,或是一堆笔记卡。这一时期一个很重要的技术发展就是复写纸的出现。它使得研究者可以完成一份采访手稿或观察笔记,并得到多个副本。这些副本可以被分隔开,文本的不同部分可以根据主题进行分类存放。类似 QDAS 工具的发展——分类检索卡,如 McBee 的关键码分类卡、InDecks 信息检索卡(Kelly, 2008)和小标签(Tenner, 2005)——代表着这一领域重要的技术进步。每个检索卡都包含访谈数据的注释。一张主卡片会有与它周围的卡孔相关的描述符。每张卡都是通过在上面打出相关的孔来进行“编码”。检索是通过在一堆卡中,根据特殊的描述符,插入一根针——那些没有被针挑出来的卡片就是与搜索内容相关的。同时用两根这样的针就能得到一个布尔(Boolean)运算的

"AND"。

到质性研究的现代时期后半段,计算机领域发生了重要变化,使得 QDAS 成为可能。早期的大型计算机开发是以定量内容分析作为出发点。1968 年,芝加哥大学发布了定量分析程序——SPSS——麦格劳-希尔教育出版集团(McGraw-Hill)1970 年为这一程序出版了第一版的用户手册。

定量研究者们能够很快地将这一软件应用到研究实践中,然而质性研究者们却做不到。可能的原因是,统计学的软件包更多的是基于已有研究实践来组织的。计算机与计数、数学计算以及与之并存的统计分析紧密相连。另一方面,质性研究者们也只能看到计算机带给他们的是定量计算的简化。

在这一阶段的末期,格拉泽和斯特劳斯(Glaser & Strauss,1967)发表了《扎根理论的发现》(*The Discovery of Grounded Theory*)一书。这对 QDAS 的未来发展和它在质性研究领域的位置产生巨大而深远的影响(Fielding, 2008)。在这本著作中,格拉泽和斯特劳斯挑战了当时占主导地位的社会学观点,并引用了塔尔科特·帕森斯(Talcott Parsons)、罗伯特·默顿(Robert Merton)、彼得·布劳(Peter Blau)的成果。格拉泽和斯特劳斯提供了理论原理,证明了质性研究的数据应用是"社会学家所研究的意义、解释和过程本质的展开"(Layder, 1993)。他们的著作极大地提升了社会学中质性数据应用的兴趣。

我们关于无计算机参与的质性研究技术的讨论可能看起来与 QDAS 的出现无关,但事实上这些技术对 QDAS 的形成具有重要意义。同形物(skeuomorphs)的概念在解释早期技术和 QDAS 之间的关联时是至关重要的:"同形物是一种设计特点,是在它本身不再有功能,但是用来表明在早期具有的一个功能特点……同形物能够显著地证明通过适当的复制从而进行发明的社会学或心理学之必要性"(Hayles, 1999, p. 17)。

在第一阶段,质性研究者尽力寻找组织和分析研究材料的有效方法。在这个过程中,他们基于分类卡开发了一些技术工具,来注释、检索和搜索方法,这些都预示着第二阶段 QDAS 的结构和形式。这些早期同形物的形式扎根在 QDAS 的设计和结构之中。

第二阶段:QDAS 的开端

模糊流派——1970 年到 1986 年	第二阶段:QDAS 的开端

当质性研究者们开始与模糊流派的问题相抗衡时,QDAS 诞生了。因为二者在学术领域的界限越来越模糊,使得在社会科学和人类学之间产生了新的交集和重叠(Denzin & Lincoln, 2003)。在质性研究者们处理类似争论的同时,大学与强调科学方法开展研究的基金机构也存在争论。这一争论对质性研究和 QDAS 产生了影响。

菲尔丁和李(Fielding & Lee, 1998)把 20 世纪 80 年代描绘成计算机应用的

实验时期——数据库、定量内容分析、文字处理软件和 QDAS。NUD * IST(Non-numerical Unstructured Data Indexing, Searching, and Theorizing,非数值的非结构性数据索引、搜索和理论化)在 1981 年发布;民族志软件(Ethnograph)在 1984 年发布,二者都是 QDAS 的形式。

赛德尔(Seidel,1998)是民族志软件(Ethnograph)的开发者。他描述了在开发这一 QDAS 工具各部分时,如何识别前 QDAS 质性研究者们的分析过程。他把识别和搜集过程定义为关键分析过程,并被转换为计算机程序。有人可能会对 Ethnograph 和类似工具提出质疑:识别和搜集过程可能会被误认为是研究者工作的总和(Seidel, 1998)。

总体来说,研究计算的趋势是从个人计算机运行工具,向大型、不可移动性主机发展。

QDAS 初期的另一个显著特征是不同开发者之间的相互独立性。开发者在几乎不知道其他开发者面临同样的问题如何解决的情况下进行开发。早期的 QDAS 程序是在非营利环境下,由社会科学家自己或与他们一起工作的程序员开发的(Fielding, 2008)。

第三阶段:类型学时代——使程序与项目相匹配

转折时期——20 世纪 80 年代中期到 20 世纪 90 年代早期	第三阶段:类型学时代——使程序与项目相匹配

20 世纪 80 年代中期,"表征危机(crisis of representation)"开始出现。质性研究者们的"研究和写作过程具有反身性,并将性别、阶级和种族等问题纳入思考范围"(Denzin & Lincoln, 2003, p.26)。

与之相一致的 QDAS 发展,我们称之为类型学时代(the typology era)。这一时期的用户关心工具和程序的方法论取向。结果,开发者在范式和方法方面得到很多启发,并将其嵌入软件设计中。这样有助于将用户的工作与开发者偏好保持一致,从而不至于忽略用户的意图。

在斯特劳斯和科宾(Strauss & Corbin, 1990)的著作出版的同时,QDAS 也得到了发展。格拉泽和斯特劳斯(Glaser & Strauss,1967)早年为质性分析正名,并从基于数据的实证分析中发展理论时,他们未能详细说明分析步骤。而斯特劳斯和科宾指出,扎根理论是一套高度结构化的程序。事实上,他们的观点压倒了当时这一领域的许多争论,直到最近,关于扎根理论更深入的讨论还在持续(Bryant & Charmaz, 2010)。结果,许多接受过传统定量研究训练的研究者也被这种方法所吸引,因为这种扎根理论研究为开展质性研究提供了"菜谱"。同时,他们的书也引起了这一领域一些研究者的批判,认为关于扎根理论的更多视角未能得到有效呈现。

QDAS 在这一时期形成,并快速陷入争论之中。QDAS 被开发为一类支持研

究者处理非结构性数据的软件,提供在处理这类数据的过程中所需要的计算机辅助的常规支持。QDAS 的开发者很快宣称,扎根理论所需要方法能够在 QDAS 软件中解决。这种在扎根理论和 QDAS 之间的相似性,改变了软件开发者的认识论和方法论,进而影响到工具开发(Coffey, Holbrook, & Atkinson, 1996; 相关批评见 Kelle, 1997; Lee & Fielding, 1996)。结果,QDAS 被认为是质性研究领域比传统(非计算机支持的)方法更加规范的方法。这就是在质性研究进入表征危机时 QDAS 呈现出的状态。

1989 年,英国萨里大学(University of Surrey)社会学系,组织了第一届质性研究与计算机(qualitative computing)国际会议,软件开发者和早期用户进行了第一次对话(Fielding & Lee, 2007)。QDAS 爱好者关心质性分析领域的扩大化,但并不关心质性研究世界的发展,因为质性研究很少关注 QDAS 的发展。QDAS 的用户是一种亚文化运动,他们不关注当前关于质性分析的争论。

另一个重要的里程碑发生在 1990 年,勒娜特・泰希(Renata Tesch)出版了第一本书,概述了质性分析和软件工具类型。泰希描述了 46 种典型的质性研究,但她并不认为存在 46 种分析方法。在书中,她介绍了 10 个在多数质性研究中通用的原则。她在结构性分析(事件结构分析、话语分析、民族志、传播民族志和结构民族志)和解释性分析(包括大多数质性分析,可分为理论建构和解释性或描述性分析)之间做出了区分。结构性分析方法的不同在于,它们的目标是建立一个模型——适用于所有方法的组织系统不是一种结束手段,而是结束本身。她建议文本搜集和数据库管理可以利用这种方法和工具进行分析。然而,ETHNO 和 TAP 是两种特别支持结构分析的工具。当时的质性分析程序,例如 QUALPRO,the Ethnograph,TEXTBASE ALPHA 和 HyperQual,能够很好地支持解释性分析。AQUAD,NUD * IST 和 HyperResearch 等软件可以支持理论建构。

需要指出的是,泰希(Tesch,1990)的工作具有如下开创性意义:(1)扎根理论仅能体现 46 种质性分析的一个特点;(2)除了一些基于苹果(Mac)系统程序以外,其余都是基于 DOS 操作系统。DOS 系统所能提供的可能性限制了当时开发的软件。后来,DOS 系统很快被 Windows 操作系统取代。那些未能适应 Windows 平台的软件很快就被淘汰了。占有优势的软件很快适应了操作系统的变化。NUD *IST(后来的 NVivo),the Ethnograph 和 HyperResearch,以及几个泰希没有注意到的软件包,如 ATLAS.ti 和 WinMax(后来的 MAXQDA),在这一领域获得快速发展。

泰希(Tesch,1990)的书为新的质性软件用户群体提供了关键的文本材料。然而,这本书在质性研究领域的影响力不及斯特劳斯和科宾(Strauss & Corbin, 1990)的著作。软件所能支持的质性分析方法共同原则,未能在泰希著作的认识论基础讨论和解释中得到呈现。

2007 年菲尔丁和李一个 QDAS 历史回顾的报告中重提了泰希(Tesch,1990)的观点:

一种假设是，关于分析过程，尤其是与扎根理论有关的过程，存在某种正统观念。这是一个我们一直强烈抵制的假设。对于我们来说，基于扎根理论的许多质性数据分析软件的编码识别特征正趋向于省略程序特色、分析程序和方法论策略。(p.10)

第四阶段：相似与不同——一个竞争的时期

后现代时期——20世纪90年代早期到中期	第四阶段：集中开发相似或独有的特性：质性研究一般工具的功能试验
后实验研究时期——1995年到2000年	第四阶段的继续……

质性研究中的后现代指的是"人文科学中表征、合法性和实践的三重危机"(Denzin & Lincoln, 2003, p.28)。新的表征形式在这一领域出现，同时社会公正问题受到越来越多的关注。

沿着萨里大学(University of Surrey)质性研究和计算机国际会议的足迹，第四阶段从软件和项目的方法论定位转向QDAS基础软件共同特质的更广的泛视角。

这个阶段说明经验丰富的QDAS用户日趋增多。他们具有复杂技能和知识，能够仔细审视软件包，比较功能，解释异同。这一时期的一个标志是基于QDAS主题的主要文本的形成，尤其值得注意的成果来自：Fielding & Lee(1991, 1998), Miles & Weitzman(1994), Weitzman & Miles(1995), Kelle(1995)。

在讨论他们1991年发表的作品时，菲尔丁和李(Fielding & Lee, 2007)指出，"我们三次提交后出版商才最终同意。但从1989年会议之后，这本书很畅销。"(p. 5)菲尔丁和李1998年的书是为数不多的建立在实证工作之上的研究，着眼于研究人员如何使用软件来支持质性数据分析。

迈尔斯和韦茨曼(Miles & Weitzman, 1994; Weitzman 2000; Weitzman & Miles, 1995)延续了泰希的工作，但明确区分了不同软件类型：文本搜集软件、数据库管理软件、编码和检索软件、基于编码的理论建构软件和概念图建构软件。他们对于比较不同软件包技术特点的关注，造成的不良后果是，这些软件的程序化、科学化形象被凸显。这一形象吸引了没有质性分析背景的用户，同时也排挤了很多有经验的质性分析者。除此之外，许多他们谈及的DOS程序已经过渡到Windows软件包或不复存在。许多苹果公司的Macintosh程序遭遇了同样的命运，苹果公司在20世纪90年代遭遇了低迷期。

为了呼应泰希，凯勒(Kelle, 1995)主编的书籍中收录了一系列开发软件并尝试说明如何在实际研究中加以运用的文章，这些文章作者数量不多，但非常努力。这些作者包括程序开发者和其他学者，他们组成相对合理的组合，与之后一段时期的更多商业化和不和谐的关系形成鲜明对比。这本书为推动将QDAS引入到质性研究领域的理论建树做出了较大贡献。

这一时期,对于 QDAS 的支持越来越多。1994 年,英国经济与社会研究委员会(Economic and Social Research Council,ESRC)为 CAQDAS 网络项目提供了资金支持(这一项目基于 1989 年会议的研讨)。通过萨里大学(University of Surrey)的社会学系,ESRC 提供对多个 QDAS 包的咨询和培训。具有 QDAS 专业知识的自由职业者培训师在这个时候开始出现,其中包括这篇文章的作者(di Gregorio)。这些培训者大多擅长某一个特定工具,部分人能够提供多种工具的培训。

Sage 出版社在软件传播和市场化过程中起到了重要作用。1995 年,他们同意将 QSR 的最新软件包——NUD * IST 加以市场化。之后他们又将其他的一些质性研究工具包推向市场,如 ATLAS. ti, Hyper Research 和 WinMAX(后来的 MAXQDA)。Sage 作为 QDAS 核心市场推手的时间并不长,但短暂的参与确实为许多软件带来了效益。QSR 的 NVivo 于 1999 年发布,也结束了这一 QDAS 发展和比较的时期。NVivo 在 QDAS 的记录史中是不寻常的,数本开发者和独立作者(Bazeley, 2007; Bazeley & Richards, 2000; Gibbs, 2002; Richards, 1999)的著书介绍了这一软件。

在 QDAS 使用者比较不同分析软件的同时,质性研究者们在使用一些相对成熟的软件(如 Word、Excel)来支持他们的分析。哈恩(Hahn,2008)解释过如何利用 Word 来支持质性分析。利奇和刘易斯(Ritchie & Lewis,2003)也撰文说明如何利用 Excel 来支持质性分析的方法。有趣的是,国家社会研究中心(利奇和刘易斯工作的地方)也从此开始研发他们自己的 QDAS——FrameWork。

到了这一阶段的后期,有 3 个主要的 QDAS 包开始占据主导地位:ATLAS.ti, MAXQDA 和 NVivo。虽然这一时期占主导地位的软件包都是同一类工具,但也存在一些以具有特色支持形成的软件包,例如进行视频分析的 Transana 和混合方法的工具 QDAMiner。

这一阶段,QDAS 显著增长的同时,争议也随之开始。质性研究者们辩论后现代主义和表征理论。而同样作为质性研究者的 QDAS 开发者和追随者们,听取这些争议并检视他们的软件,反之则不然。由于 QDAS 在介绍给一些质性研究者时的方式问题,他们并没有被吸引使用这样的软件。一些研究者听信了这些软件存在认识论问题的谣言;有一些研究者没有获得这些软件,同时也没有主动获得软件的动机;还有一些研究者根本就不知道这一类软件的存在。毋庸置疑,对技术本身的恐惧,让高级研究者望而却步,更未能将这些新工具应用到他们的实践之中。

关于这一点,菲尔丁和李(Fielding & Lee,2007)曾经指出,"由于质性研究者们传统上都是以学徒制的方式进行学习,我们所建议的 QDAS 方法似乎从分析过程中找到了一些秘诀,结果,潜在地挑战了他们老师的权威。"(p.10)

第五阶段:QDAS 使用的元视角的发展

方法论争议时期——2000 年到 2008 年	第五阶段:QDAS 使用的元视角的发展

质性研究的第七个时期所包含的方法论问题继续围绕形式、正义性、合法性和代表性进行讨论。

第七个时期对应我们的第五个阶段:QDAS 使用的元视角的发展。在第五阶段,QDAS 支持者尝试基于一种与 QDAS 紧密联系理论视角来发展分析策略。在英国召开的系列国际策略大会(The Strategies Conferences [1999—2006]),着眼于使用由 QSR 公司开发的两个 QDAS 软件包(NUD * IST 和 NVivo),在这一阶段成为重要事件(Fielding & Lee, 2007)。这些会议形成了一个讨论如何应用这些软件包的小而精的用户群体,包括讨论如何利用这些软件进行文献综述(di Gregorio, 2000)、小组合作(di Gregorio, 2001; Gilbert & di Gregorio, 2004; L. Richards, 2006)、管理分析的一般方法(di Gregorio, 2003a, L. Richards, 2004; T. Richards, 2004),以及服务于特殊的研究形式——包括叙事分析(Gibbs, 2004)、评价研究(Kaczynski & Miller, 2004; Richter & Clary, 2004)和扎根理论(di Gregorio, 2003b)。一些参与者意识到,虽然讨论集中于 NUD * IST 和 NVivo,但通过讨论产生的许多原则,通用于其他的 QDAS 软件。

MAXQDA 软件包也成为 2005 年以来的一系列年度会议的关注重点(Computergestutzen Analyse Qualitatirer Daten, or CAQD)。

勒温斯和希尔弗(Lewins & Silver, 2007)的工作使元视角的发展得以明晰化。他们的书不仅提供了当时三个主流软件(ATLAS.ti, NVivo 和 MAXQDA)的操作指南,还描述了质性分析过程中涉及的过程和任务(而不是各个软件包的特点和功能)。

我们通过分析不同的软件包(di Gregorio & Davidson, 2008),提供一种基于 QDAS 的质性研究通用分析框架。我们介绍了一种被称为 E-project 的术语,意指一种能够存储和组织项目所有材料的电子容器。在 QDAS 文献中,E-project 被首次描述为一种研究流派。文学或社会科学理论流派被用于讨论通用于不同软件包的标准和程序(同样参见,Davidson 2005a, 2005b, 2005c, 2005d; Davidson & di Gregorio, 2007; di Gregorio, 2005, 2006a, 2006b, 2007; di Gregorio & Davidson, 2007)。

这一新的基础(E-project,作为一个任何 QDAS 质性研究通用术语,也作为一种类型概念)成为一种新的研究设计方法论的理论基础。在《软件使用者如何做质性研究设计》(*Qualitative Research Design for Software Users*, di Gregorio & Davidson, 2008)一书中,我们解释了 E-project 这一概念:(1)一个呈现研究设计的软件外形(shell);(2)通过对数据进行分解和重新情境化,解释系统得以开发;(3)维持技术和方法论对话的互动实践信赖。鉴于此前 QDAS 开发者注重工具的方法论适切研究者的方法论视角,E-project 方法假设所有的软件有其局限性并处于不断变化和发展之中。因此,为了获得更完美的软件,研究人员必须积极投入方法论和技术之间对话。

这一时期的其他标志性发展,包括 QDAS 使用范围在不同学科和领域的扩展——学术界、企业和其他行业。开始关注和使用 QDAS 的行业包括:市场研究

(di Gregorio, 2008b; Rettie, Robinson, Radke, & Ye, 2007; Vince & Sweetman, 2006)、法律公司(Coia, 2006)、研究机构和公共行业(di Gregorio & Davidson, 2008)。QDAS使用范围的扩大,导致对于如何利用这些工具改进研究设计等诸如此类信息的需求也越来越大(di Gregorio, 2005; di Gregorio, 2006b; di Gregorio & Davidson, 2008)。尽管也在颂扬QDAS的价值(Ereaut & di Gregorio, 2002, 2003),但它在市场研究和商业领域的扩展进展缓慢且零零散散。有人对QDAS能否与定量方法相结合仍有质疑(Ereaut, 2002),或不能理解使用它的益处(di Gregorio, 2008b)。

这一时期对于QDAS意识的提高和使用的增加,都不可避免地导致了对如何使用QDAS进行质性研究教学的讨论(Bringer, Johnston, & Brackenridge, 2004; Davidson, 2004, 2005c; Davidson & Jacobs, 2008; Davidson, Siccama, Donohoe, Hardy-Gallagher, & Robertson, 2008; di Gregorio & Davidson, 2008; Gilbert, 1999; Jackson, 2003; Kuhn & Davidson, 2007)。在2003和2005年,威斯康星大学举办了两次关于利用QSR产品进行质性研究教学的会议(Davidson, 2005b; di Gregorio 2003b)。2003年的会议一个重要成果是《质性研究期刊》(*Qualitative Research Journal*)的问世,致力于使用QDAS进行质性研究教学(Teaching Qualitative Research With QSR Software, 2003)。对于QDAS教学的关注使得软件开发者们更加关注培训活动,并对大学进行特许激励,同时还特别为培训者和教员开发了相关材料。

关于QDAS教学的讨论大部分集中于高等教育领域的博士生教学和研究。迪-格里乔里奥和戴维森(di Gregorio & Davidson,2008)利用相当长的一段时间讨论了QDAS会怎样改变与质性研究和学术论文写作指导相关的教学实践。例如,QDAS所提供的新的透明性和可移植性允许导师和博士生从事解释工作,而这在以前是不可能实现的。文本、编码系统和不同编码本身可以很容易地通过软件发送附件、课堂上共同观看E-project或指导会议等形式进行分享。这就要求E-project需要一种新的读写标准。大学教师也需要对这种新的工作形式作出适应。

在不同机构内外扩大QDAS使用规模的问题在第五阶段也开始得到更广泛的讨论。学者呼吁,专业化机构应在设定利用QDAS进行质性研究的标准制订方面发挥作用。QDAS给伦理制度审查委员会的研究者带来的研究伦理问题也需要被关注(Davidson & Jacobs, 2007; Davidson et al., 2008; di Gregorio & Davidson, 2008, 2009; ESRC, 2005; Office of Public Sector Information, 1998; Strike et al., 2002)。接下来的内容中将有更多关于伦理问题的讨论。

在欧洲,第五阶段的关键时间是CAQDAS 2007会议,由CAQDAS网络工程组织,旨在庆祝他们在这一领域13年的工作。这一国际会议将开发者和使用者聚到一起,来讨论他们对不同的媒体和软件工具的使用经验。一些有新意的文章讨论了QDAS软件的未来发展。例如,达里奥·达·热(Da Re,2007)的研究是关于视频、多媒体和网络作为一种新的质性呈现方式;帕尔梅贾尼

(Parmeggiani,2007)的文章是关于视觉社会学的;图特和肖卡特(Tutt & Shaukat, 2007)的文章讨论了 MiMeG(一种远程视频协作工具)。

在美国,2008 年 5 月召开的“质性研究中的技术”——第四届质性研究国际会议预备会议,也许可以作为第五阶段的终点。当天,一群国际学者聚到一起分享在质性研究中使用技术的观点。会议报告提供了了解这一领域发展前沿的机会,从 QDAS 整合、地理空间关注(Cisneros, 2008a; Kwan, 2008),以及关于电子档案袋作为一种质性研究形式的讨论(Arndt, 2008),到与 QDAS 教学相关的问题(Davidson et al., 2008),QDAS 在跨学科领域的深度整合应用(Gilbert et al., 2008)和 QDAS 应用的解放,以及超出 QDAS 的讨论,包括 Wikis 的使用(Bhattacharya & McCullough, 2008)。

随着这一阶段趋于结束,质性研究主流和 QDAS 领域的划分,对于 QDAS 领域的研究者来说开始更加明显。尽管人文主义和基于艺术形式的质性研究在这一时期正在激增,但是找到这种自然地使用 QDAS 进行质性研究的例子几乎是不可能的(Davidson, 2009; Davidson et al., 2009)。QDAS 使用的新的可能性在计算机网络世界中开始出现,但尚不清楚这将如何影响独立的软件包的未来发展(di Gregorio, 2009, 2010)。

第六阶段:前沿的网络工具

多元的未来	第六阶段:Web 2.0/3.0 网络技术的发展,前 QDAS 2.0 的形成

随着我们进入到第六阶段,一个以质性研究领域强有力的行动为特点的时期,从自我民族志、表演(performance)民族志到本土方法论和混合方法讨论的开始,QDAS 的应用仍处于一个争议的时刻。争议源自方方面面,从 QDAS 开发者和质性研究者,到高等教育机构、非营利组织和商业领域,以及快速发展的网络世界。

在许多质性研究者看来,仍然存在着一种使用 QDAS 的不适应感。此外,一个遗留的问题就是扎根理论和 QDAS 之间的有效衔接(Fielding, 2008; Hesse-Biber & Crofts, 2008)。对于一些人来说,QDAS 似乎代表着科学和人文主义(或艺术)方法之间的分界,这本来令质性研究者们很难实现,QDAS 在他们看来隶属于科学方法。对于那些尝试以更人文主义的方法进行质性研究的学者来说,似乎有一种对 QDAS 透明性的抗拒,以及一种说不出的信念——他们的解释策略不应该以这种方式被置于公众的“案板”上(Jackson, 2009)。此外,另外一个重要因素便是对于使用技术造成失败的恐惧。

有一些使用 QDAS 的问题似乎与整合性软件包的复杂性有关。早期的 QDAS 包在功能上很受限,而且模板也相对简单,只有少量的菜单和下拉选项。随着程序功能越来越强大,QDAS 也变得更加富有特色,菜单和下拉选项也隐藏得更深了,对于一般使用者来说有些复杂。初学者会很容易感到淹没在众多选择之中(Mangabeira, Lee, & Fielding, 2004)。

不出所料的是,我们发现许多软件使用者以一种非常受限的方式进行分析,并且往往意识不到哪些功能可以更好地帮助他们进行分析。有些研究者尝试使用某些软件包。由于缺乏适当的支持,他们在尝试中失败了。缺乏使用这些工具的技术支持一直以来未能得到解决。结果,这些 QDAS 所存在的问题使得一些潜在用户不敢靠近。新手也可能因为没有直观的使用界面而受到阻碍,因为这些软件包在界面视觉上都缺乏吸引力。

QDAS 尚未受到质性研究领域大多数高级研究者的青睐。许多年轻研究者在研究生培养中也缺乏对 QDAS 的认识。技术方面擅长的研究生擅长在研究中使用 QDAS。但是,有时他们不得不在没有适当技术支持的情况下摸索,甚至他们的导师也不了解如何使用 QDAS。对于那些导师了解 QDAS 的研究生来说,其他与他们合作的教员可能缺乏相关能力。至今,还几乎没有将 QDAS 整合应用到学术机构层次的典型案例(Davidson & Jacobs, 2007; Davidson et al., 2008)。有些软件开发者正在采用创新的步骤来改变这样的环境,例如 QSR 近期推出的教学奖项目(QSR International, 2009)。

在高等教育领域缺乏 QDAS 使用的机构支持已经成为棘手的问题。虽然有迹象表明,在某些机构内对于 QDAS 的支持正在增加,但整体而言,机构内部、不同机构的支持处于不平衡状态。这种支持还与国情有关。建立 QDAS 的机构能力也存在多方面的问题。直到最近,大学机构才缓慢地为研究人员购买这些软件,提供技术支持,以及鼓励研究人员和教员探索这些软件的使用。在许多大学,QDAS 的技术支持远远落后于一般定量技术支持。此外,质性研究人员在提出对这些基本的技术工具的需求时会受到管理者更大的质疑,相较定量研究人员而言,管理者面对相似的请求时需要更正当的理由(Davidson & Jacobs, 2007; Davidson et al., 2008)。如迪-格里乔里奥和戴维森(di Gregorio & Davidson, 2008)报告的那样,“缺乏大量用户群体和合适的知识分享途径,用户在机构或领域中经常被边缘化”(p. 2)。

缺乏机构支持原因有多方面。首先,教授们并不拥护它,因为他们中很少有人是 QDAS 用户。年轻教员和研究生也许是软件用户,但缺乏机构内的影响力去获得 QDAS 支持。其次,信息技术部门在技术采购上有较大的发言权,尽管事实上他们可能对高等教育课程的需求了解有限。由于他们的技术背景,他们可能会更加倾向于定量工具而非质性研究工具。最后,QDAS 进入一个机构的入口经常是大学某一教员,因此在机构内部可能会有许多 QDAS 的“蜂巢”活动,互相之间并不知道别人的活动。换言之,QDAS 的推行不能在任何统一的机构政策引领下进行。

对于 QDAS 的机构支持也因各国国情存在差异。在质性研究者的数字化能力发展方面,英国一直走在前列。ESRC 国家研究方法中心和联合信息系统委员会(JISC),在质性研究方法发展方面提供了诸多引领和资源,包括提供培训和电子资源的开发。

与此同时,许多大学也开始对 QDAS 产生浓厚的兴趣。QDAS 在政府、商业

和其他非营利性机构的应用也有显著增长(di Gregorio, 2006b; di Gregorio & Davidson, 2008),包括健康、法律和社会政策等不同领域。几乎在每一个有非结构化数据存在的领域中,都需要对小样本数据进行细致研究,于是发现 QDAS 可以帮助减轻负担。然而,这些研究大多成为评价或类似评价的研究形式,而 QDAS 所能够提供的去科学化、张扬人文主义的质性研究形式未能发挥作用。在某些情况下,QDAS 的操作者,缺乏质性研究的培训或实施经验,缺乏其他的参考点,仅仅凭借定量研究训练背景去操作 QDAS。类似的研究,只是参考了一些质性研究人员的信念,QDAS 变相成为一种定量研究。而且,事实上,有关使用计算机将质性和定量数据集成的可能性的讨论也在持续中(Fielding, 2008; Nasukawa, 2006)。

QDAS 开发者紧密结合市场需求来改进软件。除了扩大已有的市场,他们也希望扩大语言市场,提供多语言版本的软件。开发者也在增加培训和教育的力量,并发行新的、有吸引力的授权策略。软件包的每一个新版本都体现对用户需求的关注,从更好的视觉化、立体空间处理以及多媒体模式,到更好的协作、小组工作以及定量数据整合的能力。

至目前为止,软件的学术型和非学术型用户之间很少进行沟通和讨论。因此,我们对不同受众使用这些工具的方式、所遭遇的独特挑战,或在不同领域的典型应用知之甚少。然而,梅林学院(Merlien Institute),作为一个 2006 年成立的独立组织,通过小型会议的方式,对质性研究和 QDAS 应用感兴趣的不同群体提供独特的互动平台。

网络的挑战

在 QDAS 的新阶段,质性研究者开始遭遇另一个挑战。随着网络的迅速发展,我们面临着一大堆非结构化数据的冲击,包括文字、图片、视频和其他感官数据。Web 2.0 应用的兴起,例如 YouTube, Flickr, Twitter, Facebook 等,允许任何网民上传他们的数据,可以是图片、视频或通话记录等,与他人共享、评论或组织。

从此,质性研究者面临挑战和机遇:我们如何才能最好地利用这些信息?质性研究者的未来工具是什么?在 QDAS 2.0 时期进行质性研究的道德准则是什么?我们如何才能确保网络环境下的数据安全性?

不了解质性研究及其对非结构化数据的解释传统的软件开发人员开发了帮助用户在这个虚拟的世界组织和分析非结构化数据的工具。他们需要提出和回答早已在质性研究领域讨论的问题:我们如何处理多种格式的非结构化数据?怎样才能最有效地组织、搜索、排序、模式化和操作这种类型的数据?在撰写这篇文章时,Web 3.0 作为新的创新案例得以发展,文件的网络开始转向数据的网络(Berners-Lee, 2009)。

这些数量庞大的非结构化数据存在一个特点:任何人在任何地点都可以获

取这些数据。数据可以是文本、图像和视频等格式,研究者还可以利用工具软件和服务进行数据处理。识别和搜索这些非结构化数据的技术已经有了巨很大的进步。数字文本搜索在当今世界不可或缺,声音和视觉图像也可以被搜索(di Gregorio, 2010)。

形形色色的人开始试图研究和处理各种非结构化文本(Greif, 2009)。他们所做的工作,就是检查(搜索、标签、索引、注释、备忘、解释、呈现),与质性研究人员长时间以来对非结构化数据的处理方式极其相似。这些普通人开始积极加入虚拟世界中土著(indigenous)质性研究者的行列。

这些土著研究人员包括标签和组织 YouTube 视频的青少年,以及各种从事网络社区实践的人员(di Gregorio, 2009, 2010)。他们应用从网络中获取的各种工具,实现自己的研究目标。互联网上的标签现象和"大众标记(folksonomies)"发展的分析者,主要是从事图书馆学、信息学和新媒体的研究者(di Gregorio, 2008a)。"大众标记"是用户创建的、自下而上的基于主题词表的类别结构发展(Vander Wal, 2007)。

与 QDAS 的限制的环境不同,类 QDAS 的 Web 2.0 工具开发者代表不同的信息群体。从互联网时代变革中幸存下来的各大电脑公司,如微软,IBM,Xerox(施乐)和苹果,都在从事具有产生新工具可能性的研发工作。有新的互联网公司在 Web 2.0 革命中诞生,包括著名的谷歌(Google)、亚马逊(Amazon)、苹果 iTunes,它们也为类 QDAS 工具的可能性做出了贡献。新一代通讯或网络公司也是强有力的竞争者。美国电话电报公司(AT & T)、威尔森电信(Verizon)、苹果手机开发者苹果公司以及挪威电讯(Telenor)在这一市场中名列前茅。政府机构在类 QDAS 工具发展中也起到了重要作用。在英国,信息系统委员会和经济与社会研究理事会在这一领域很活跃,支持那些针对质性研究者的数字化工具开发和培训项目。最后,还有成千上万的独立 Web 2.0 开发者散落在全球范围内,他们正在创造新的产品,这些产品能够做 QDAS 所能做的事情。他们如此多产,以至于这一领域中的领先者也会抱怨说,保持这些发展的协调是十分困难的(Greif, 2009)。例如,EverydayLives,是一个针对质性市场研究者设计的 iPhone 运用软件,它允许研究者在现场进行文本记录,对文本、音频或视频记录进行标记或编码,并利用手机与其他地方的研究人员进行分享。

对于质性研究者来说,一个了解这些新工具的重要途径是 DiRT(数字化研究工具维基网站, the Digital Research Tools wiki),它能够提供一个 QDAS 和 Web 2.0研究工具推荐列表。有一些很有前景的基于网络的工具,其许多功能非常接近 QDAS。例如,A.nnotate,一个由英国开发者研发的工具,由苏格兰政府提供经济支持,允许研究人员对文本或可视数据进行批注或标记,并对标签进行索引和组织。小组成员可以对批注进行分享和操作。

质性研究人员也开始尝试利用新的基于网络的工具,这些工具对于质性研究的工作方式有特殊的适应力。其中 wiki 是一个非常重要的工具。迪克斯和梅森(Dicks & Mason,2008)在他们的民族志超媒体环境项目中使用了质性的超链

接。他们应用StorySpace来进行实践,把wiki当作一种把这类分析变成一种互动尝试的方式,"允许合作者和参与者,其他研究者以及普通民众做出贡献,允许工作随着时间的推移有机地成长和发展"(p.584)。美国凡德比特大学(Vanderbilt University)的亨德利(Hundley,2009a)在质性研究课程中使用wiki作为一个协作的e项目站点,来存储学生收集的多种形式数据,并探索了wiki的超文本性能支持"数据作为事件"这一概念的方式。亨德利(Hundley, 2009b)也在她的自传民族志研究中使用了网站——数字门廊上的巴德(The Bard on the Digital Porch),邀请读者浏览和使用她创建的超链接,让读者可以参与合作进行意义解释的过程。巴塔查亚(Bhattacharya,2009)也探讨了通过维基网站进行质性研究教学的可能性,并且更专注于利用wiki进行理论研究的应用,她的工作提供了思考维基作为一个质性研究协作工具的可能性。迪-格里乔里奥已经基于一个Wetpaint wiki开发了一门关于质性分析的在线课程,其中包括视频、协同工作分析、讨论板和聊天区。通过聚焦于教学,它展现了研究者如何在他们的工作中进行观点的反思和分享。本尼特(Bennett,2008)曾经创建了一个Youtube视频,讲授如何利用wiki进行质性分析。我们(戴维森和迪-格里乔里奥)通过PBWorks wiki的讨论,构建了本章的初始框架,创建了一个资源库,存放上传的文件和文献链接,我们通过使用评论功能进行沟通并保存思维发展的记录。我们发现,使用QDAS电子项目和通过wiki的协作写作过程有很大的相似性。基于这个原因,我们相信,wiki非常值得那些关心质性研究分析的数字工具发展的研究者深入研究。

迪-格里乔里奥(di Gregorio,2010)将QDAS工具和已有的Web 2.0工具进行对比,参见表38.2。从表中可以看到,对于核心的QDAS工具,有相对应的Web 2.0工具。此外,Web 2.0工具在超链接、可视化和协作方面的功能更强大,而QDAS工具在编码和检索方面更具优势。但是,由于Web 2.0工具的大量投资来自大公司,如谷歌、IBM、微软等,Web 2.0工具在精细编码和搜索方面的能力将很快超越QDAS。

表38.2 Web 2.0和QDAS工具对比

	Web 2.0	QDAS
组织	标签	编码
	分组	分类,分组
	超链接	超链接
反思工具	网志	备忘
	注释	注释
	地图	地图
搜索工具	可视化	模型、地图、网络
	搜索	文字搜索、编码搜索
整合工具	超链接网志	超链接备忘
	通过wiki进行协作	混合项目

在英国,如前文所述,研究工具发展的一个很大推动力来自 JISC,ESRC 和国家电子社会科学中心(NCeSS)以及国家研究方法中心(NCRM)。NCRM 资助了 CAQDAS(QUIC)的质性方法创新项目。通过项目的实施,萨里大学(University of Surrey)将质性研究计算机化的领域,扩展到混合方法、可视化、空间化和大规模协作。除此之外,为了完成包括互动协议和软件原型的在线培训,塞瑞大学将会通过 QUIC 扩大他们的培训项目。NCeSS 资助了 MiMeg 项目的研发,一个协作视频分析工具以及 DRS,一个利用 GPS 和感官数据整合多种形式数据(音频和视频记录)的项目,也被称为“下一代 CAQDAS”。NCeSS 于 2009 年关闭,它的主要工作由曼彻斯特数字研究中心(MeRC)接替。

这 QDAS 和互联网之间的交叉发展,为质性研究者提出了重要的问题,他们开始寻找更有利于他们工作的数字化工具。

从 QDAS 到 QDAS 2.0

质性研究技术的下一个发展阶段,包括 QDAS 和类 QDAS 工具都可以在互联网上获取。基于这一原因,我们想要提出 QDAS 2.0 的概念来代表这种可能会持续一段时间的混合状态。如果这一新的变革能够成功地将 QDAS 2.0 和质性研究者的工作整合起来,我们需要开发满足基本的用户需求的工具,创建共享质性分析过程的软件。只有这样,我们才能最大限度地利用 QDAS 2.0,并与新开发者们一起进行对话。

基本需求

旧工具(QDAS)和新工具(QDAS 2.0)将要满足不断发展的用户标准。除了满足 QDAS 数据组织和分析的一个或多个功能标准,这些新的工具还需要:

- 拥有一个直观、有视觉吸引力的界面;
- 容易获得;
- 具有功能强大、直观和情境化的搜索工具;
- 很容易被结合起来创造新的专门的用户工具;
- 提供可视化和空间化的机会;
- 能够与定量工具轻松整合;
- 能够为协作提供功能支持。

随着 QDAS 2.0 的发展,它还必须解决的其他问题包括 Web 工具发展引发的隐私和道德问题的新挑战。例如,将数据存储在掌控商业利益的第三方服务器(参见下文讨论)。

创建一个质性分析过程的分享视角

为了修补质性研究和 QDAS 2.0 之间的裂痕,我们觉得有必要对 QDAS 2.0 本质和质性分析过程的性质之间的关系重新进行批判性讨论。泰希(Tesch, 1990)在她关于 QDAS 的重要著作中指出,虽然研究工具不尽相同,但它们都能为质性研究分析提供一些相同的功能。换句话说,质性分析过程,无论研究者采用什么方法和途径,必须能够实现一系列类似的操作。虽然它们可能在细节上有所不同,但进行分析所完成的操作在方法论方面是相通的。因此,QDAS 是一个通用的工具,用于完成在质性研究分析中涉及的基本任务。

T.理查兹和 L.理查兹(Richards & Richards,1994)也认可这一结论。他们讨论了研究者的技巧、观点和使用工具的能力的重要性。莫尔斯和理查兹(Morse & Richards,2002)也加入了这一讨论,强调研究者在形成一个研究项目时的认识论立场的重要性。他们指出不同的问题如何决定不同的方法,以及分析过程是如何由一系列类似的可能性组成的。勒温斯和希尔弗(Lewins & Silver,2007)也从根本上提出了类似观点,即研究过程是由一系列共同任务构成的,QDAS 是一类用于支持研究者进行这些任务的工具。海希-比伯和克罗夫茨(Hesse-Biber & Crofts,2008)也指出,质性研究过程的共性,应作为理解 QDAS 软件属性的基础。菲尔丁(Fielding,2008)也提出了类似的观点,即这些软件包在质性研究方法的范围内提供通用的支持,强调用户自己不得不做出需要电脑如何操作的决定。迪-格里乔里奥和戴维森(di Gregorio & Davidson,2008)指出了技术和方法之间持续对话的重要性。我们始终相信,研究者和技术之间存在辩证关系,无论技术是一个软件程序还是一张卡片。只有研究者自身,才能决定研究方向和研究将如何完成的问题,以及决定在性别、权利和话语方面的重要的方法论立场。这一观点与 L.理查兹(Richards,2005)的立场一致。

许多我们所听到的对技术使用的争论问题(例如,它强加不必要的层次,它是变量相关的,它会导致人为的主观理解,它假定了一个客观的观察者等),都是在研究者的控制或领域中的问题,而不是技术本身的缺陷。这些争议在许多质性研究应用的技术中存在,而且不仅仅是数字化工具。

根据泰希(Tesch,1990)的观点,我们将质性分析描述为一种独特的方法。它具有如下特征:过程的本质(迭代、灵活和自反)、独特的任务(根据模式搜索和类属比较进行分解和重新组合),以及研究者的角色(负责方法和内容的整合)。

对话的延续:解决道德问题

直到最近,QDAS 一直沿着质性研究中伦理讨论的方向前进。QDAS 曾经被

认为只是能将数据存储在计算机中的一个空间。由于这个原因,与其他任何类型的电子数据存储在独立计算机相比,QDAS也没有什么不确定的问题。因此,QDAS应用也受到诸如文字处理软件文件之类的限制。也就是,伦理机构寻求对于私密性和安全性的足够保障,使得信息不会在无意中被发布或窥探。

由于软件限制,电子项目没有被存储在互联网上。但是,这一限制处于变化的边缘,随着越来越多的用户需要在互联网环境中处理数据,而不是独立的计算机环境。伦理制度审查委员会也在遭遇更复杂的技术问题,包括研究参与者的隐私侵犯问题。他们需要确认新的技术工具使用,能够保护被试隐私安全。这些讨论看上去面临很多挑战,但我们深信这些问题都是可以解决的。

然而,更大的道德困境在质性研究人员利用QDAS 2.0的过程中日渐显现。关于互联网研究伦理,有学者(Bassett & O'Riordan,2002)指出:

> 空间隐喻在互联网描述中的使用,会影响以人为被试的研究模型的采用。虽然这种模式在互联网研究的某些领域是合适的,如电子邮件通信。我们觉得,研究者在互联网研究伦理的复杂领域中航行时,也应该考虑将互联网作为文本的文化生产。(p.233)

本手册的第31章中,加特森讨论了网络研究人员所面临的复杂道德问题,并提出互联网研究者协会(the Association of Internet Researchers)所提出的准则,应该作为政策设计的出发点。

布坎南等学者(Buchanan, Delap, & Mason,2010)提出了7个关于伦理研究和新数字技术的核心问题:"技术延展性、系统的黑匣子属性、日益复杂的系统、潜在的影响范围和幅度、预计后果的困难、潜在的不可逆性和技术的快速发展……缺乏先例,等等"(n.p.)。

这些挑战在某种程度上引发了一些创新性的回应。例如,VIBE项目(虚拟信息行为环境,Virtual Information Behavior Environments)的研究者们在华盛顿大学开发了一个"名叫哈维(Harvey)的'同意机器人(consent bot)',允许获得第二人生(Second Life)研究参与者的同意"(Lin, Eisenberg, & Marino, 2010, n.p.)。

研究人员在使用QDAS 2.0时所面临的伦理困境也不容小觑。这个问题需要质性研究者和其他信息技术专家的关注。

结 论

QDAS 2.0给质性研究者们提供了前所未有的可能性。从一开始简单的文本检索程序,到现在综合的独立软件包,以及正在形成的具有更多功能的Web 2.0工具(一直都是质性研究者之间存在争议)。随着我们更加深入地向数字时代迈进,这些曾经不怎么流行的研究工具,将成为一种必需品。

我们认识到,对于不同质性研究方法之间存在共同的分析元素这一认识,还

存在很强的阻力。我们相信这种阻力是残留问题，是质性研究者努力在学术界或其他领域获得合法性地位的斗争中残留下来的。然而，时间会将这个问题搁置下来。随着参与数字世界的压力不断增加，质性研究者必须超越这些人为和自我强加的障碍，树立并开启更加重要的任务。

QDAS 2.0 的可能性和发展很大程度上将依赖于加入 QDAS 和 Web 2.0 讨论的质性研究者的能力。这就需要我们能够发起或加入对话之中，不仅包括学术界和 QDAS 开发者之间的对话，而且包括与更广阔的互联网企业之间的对话，从世界级的 IBM 和亚马逊等企业到小公司。精明的开发者正在开发令人兴奋的新工具，用来支持各种形式的非结构化数据分析。

参考文献

Anderson, P. (2007, February). What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. *JISC Technology and Standards Watch.*

Arndt, A. (2008, May). *Artifacts and assemblages: Electronic portfolios in educational research.* Paper presented at "A Day in Technology in Qualitative Research," a preconference day of the Fourth International Congress on Qualitative Inquiry, University of Illinois, Urbana-Champaign.

Bassett, E., & O'Riordan, K. (2002). Ethics of Internet research: Contesting the human subjects research model. *Ethics and Information Technology*, *4*(3), 233-247.

Bazeley, P. (2007). *Qualitative data analysis with NVivo.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Bazeley, P., & Richards, L. (2000). *The NVivo qualitative project book.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Bennett, N. (2008, April 5). *Using wikis to conduct qualitative research* [YouTube video].

Berners-Lee, T. (2009, March 13). The next web of open, linked data [YouTube video]. Available at http://www.youtube.com/watch?v=OM6XIICm_qo

Bhattacharya, K. (2009). *Portal to three wiki spaces developed by K. Battacharya's qualitative research classes.*

Bhattacharya, K., & McCullough, A. (2008, May). *De/colonizing democratic digital learning environments: Carving a space for wiki-ology in qualitative inquiry.* Paper presented at "A Day in Technology in Qualitative Research," a preconference day of the Fourth International Congress on Qualitative Inquiry, University of Illinois, Urbana-Champaign.

Bringer, J., Johnston, L., & Brackenridge, C. (2004). Maximizing transparency in a doctoral thesis: The complexities of writing about the use of QSR * NVIVO within a grounded theory study. *Qualitative Research*, *4*(2), 247-265.

Bryant, A., & Charmaz, K. (2010). *The SAGE handbook of grounded theory.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Buchanan, E., Delap, A., & Mason, R. (2010, January). *Ethical research and design in cyberspace.* Paper presented at the 43rd Hawaii International Conference on Systems Science, Koloa.

Cisneros, C. (2008a, May). *Emergent approaches on linking qualitative software to qualitative geography.* Paper presented at "A Day in Technology in Qualitative Research," a preconference day of the Fourth International Congress on Qualitative Inquiry, University of Illinois, Urbana-Champaign.

Cisneros, C. (2008b). On the roots of qualitative research. In J. Zelger, M. Raich, & P. Schober (Eds.), *Gabek* Ⅲ: *Organisationen und ihre*

Wissensnetze (pp. 53-75). Innsbruck, Austria: Studien Verlag.

Cisneros, C. (2009, May). *Qualitative data analysis software: Challenges from the periphery.* Paper presented as part of a panel titled Humanistic Issues Regarding Qualitative Data Analysis Software (QDAS): Teaching, Learning, and the Representation of Data in a Digital Age, at the Fifth International Congress on Qualitative Inquiry, University of Illinois, Urbana-Champaign.

Coffey, A., Holbrook, B., & Atkinson, P. (1996). Qualitative data analysis: Technologies and representations. *Sociological Research Online*, 1(1).

Coia, P. (2006, June). How a global law firm works with NVivo 7. *Nsight*, *29*.

Da Re, D. (2007, April 18-20). *Research results showed by a video and by a website.* Paper presented at the CAQDAS 2007 Conference: Advances in Qualitative Computing, Royal Holloway, University of London, Egham, UK.

Davidson, J. (2004, September 1-3). *Grading NVivo: Making the shift from training to teaching with software for qualitative data analy-sis.* Paper presented at the Fifth International Conference on Strategies in Qualitative Research: Using QSR Nivo and NUD * IST, University of Durham, UK.

Davidson, J. (2005a, April). *Genre and qualitative research software: The role of "the project" in the post-electronic world of qualitative research.* Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, Montreal, Quebec, Canada.

Davidson, J. (2005b, April). *Learning to "read" NVivo projects: Implications for teaching qualitative research.* Paper presented at the Second Teaching Qualitative Research Using QSR Products Conference, University of Wisconsin, Madison.

Davidson, J. (2005c, Spring). Learning to think as a teacher within the NVivo container. *QSR Newsletter.*

Davidson, J. (2005d, April). *Reading "the project": Qualitative research software and the issue of genre in qualitative research.* Paper presented at the First International Congress of Qualitative Inquiry, University of Illinois, Urbana-Champaign.

Davidson, J. (2009, May). *Autoethnography/self-study/arts-based research/qualitative data analysis software: Mixing, shaking, and recombining qualitative research tools in the act of recreating oneself as qualitative researcher, instructor, and learner.* Paper presented at the Fifth International Congress on Qualitative Inquiry, University of Illinois, Urbana-Champaign.

Davidson, J., & di Gregorio S. (2007, May). *Research design in qualitative research software.* Paper presented at the Third International Congress on Qualitative Inquiry, University of Illinois, Urbana-Champaign.

Davidson, J., Donohoe, K., Tello, S. Christensen, L., Steingisser, G., & Varoudakis, C. (2009, May). *Initiating qualitative inquiry: Report on an experiment with a cluster of powerful tools—autoethnography, arts-based research, and qualitative data analysis software.* Poster session presented at the Fifth International Congress on Qualitative Inquiry, University of Illinois, Urbana-Champaign.

Davidson, J., & Jacobs, C. (2007, May). *The qualitative research network: Working cross-campus to support qualitative researchers at the University of Massachusetts-Lowell.* Paper presented as part of a panel titled Institutionalizing Qualitative Research: Emerging Models, at the Third International Congress on Qualitative Inquiry, University of Illinois, Urbana-Champaign.

Davidson, J., & Jacobs, C. (2008). The implications of qualitative research software for doctoral work: Considering the individual and institutional context. *Qualitative Research Journal*, *8*(2), 72-80.

Davidson, J., Siccama, C., Donohoe, K., Hardy-Gallagher, S., & Robertson, S. (2008, May). *Teaching qualitative data analysis software (QDAS) in a virtual environment: Team curriculum development of an NVivo training workshop.* Paper presented at the Fourth International Congress on Qualitative Inquiry, University of Illinois, Urbana-Champaign.

A Day in Technology in Qualitative Research.

(2008, May 17-21). Pre-conference day at the Fourth International Congress on Qualitative Inquiry, University of Illinois, Urbana-Champaign.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research* (2nd ed., pp. 1-46). Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research* (3rd ed., pp. 1-44). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dicks, B., & Mason, B. (2008). Hypermedia methods for qualitative research. In S. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 601-612). New York: Guilford Press.

di Gregorio, S. (2000, September 29-30). *Using NVivo for your literature review.* Paper presented at the Strategies in Qualitative Research: Issues and Results From Analysis Using QSR NVivo and NUD * IST conference, Institute of Education, London.

di Gregorio, S. (2001, November). Teamwork using QSR N5 software: An example from a large-scale national evaluation project. *NSight Newsletter.*

di Gregorio, S. (2003a, May 8-9). *Analysis as cycling: Shifting between coding and memoing in using qualitative software.* Paper presented at the Strategies in Qualitative Research: Methodological Issues and Practices Using QSR NVivo and NUD * IST conference, Institute of Education, London.

di Gregorio, S. (2003b). Teaching grounded theory with QSR NVivo [Special issue]. *Qualitative Research Journal*, 79-95.

di Gregorio, S. (2005, May 11-13). *Software tools to support qualitative analysis and reporting.* Paper presented at the Business Intelligence Group Conference, The New B2B: A Widening Horizon, Chepstow, UK.

di Gregorio, S. (2006a, June). The CMS Cameron McKenna Project—How it looks in NVivo 7. *Nsight, 29.*

di Gregorio, S. (2006b, September 13-15). *Research design issues for software users.* Paper presented at the Seventh International Strategies in Qualitative Research Conference, University of Durham, UK.

di Gregorio, S. (2007). Qualitative Analyse Software. In R. Buber & H. Holzmuller (Eds.), *Qualitative Marktforschung: Konzpete, Methoden, Analysen.* Wiesbaden, Germany: Gabler.

di Gregorio, S. (2008a). *Folksonomies: A tool to learn from others?* [Online wiki].

di Gregorio, S. (2008b, Fall). Is technophobia holding back advances in the analysis of qualitative data? *QRCA Views, 7*, 1.

di Gregorio, S. (2009, June 4-5). *Qualitative analysis and Web 2.0.* Paper presented at the Second International Workshop on Computer-Aided Qualitative Research, Utrecht, The Netherlands.

di Gregorio, S. (2010, January 5-8). *Using Web 2.0 tools for qualitative analysis: An exploration. Proceedings of the 43rd Annual Hawaii International Conference on System Sciences (CD-ROM).* Washington, DC: IEEE Computer Society Press.

di Gregorio, S., & Davidson, J. (2007, February 13). *Research design, units of analysis and software supporting qualitative analysis.* Paper presented at the CAQDAS 2007 Conference: Advances in Qualitative Computing, Royal Holloway, University of London, Egham, UK.

di Gregorio, S., & Davidson, J. (2008). *Qualitative research design for software users.* London: Open University Press/McGraw-Hill.

di Gregorio, S., & Davidson, J. (2009, May 20-23). *Research design and ethical issues when working within an e-project.* Paper presented at the Fifth International Congress of Qualitative Inquiry at the University of Illinois, Urbana-Champaign.

Economic and Social Research Council. (2005). *Research ethics frame-work.*

Economic and Social Research Council. (n.d.). *Our research.*

Ereaut, G. (2002). *Analysis and interpretation in*

qualitative market research. London: Sage.

Ereaut, G., & di Gregorio, S. (2002, June). *Qualitative data mining*. Presentation at Association for Qualitative Research Conference, London.

Ereaut, G., & di Gregorio, S. (2003, June 6). *Can computers help analyse qualitative data?* Presentation at Association for Qualitative Research Conference, London.

Fielding, N. (2008). The role of computer-assisted qualitative data analysis: Impact on emergent methods in qualitative research. In S. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 675-695). New York: Guilford Press.

Fielding, N., & Lee, R. (1991). *Using computers in qualitative research*. London: Sage.

Fielding, N., & Lee, R. (1998). *Computer analysis and qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Fielding, N., & Lee, R. (2007, April 18-20). *Honouring the past, scoping the future*. Plenary paper presented at CAQDAS 07: Advances in Qualitative Computing Conference, Royal Holloway, University of London, Egham, UK.

Gibbs, G. (2002). *Qualitative data analysis: Explorations with NVivo*. Buckingham, UK: Open University Press.

Gibbs, G. (2004, September 1-3). *Narrative analysis and NVivo*. Paper presented at the Fifth International Strategies in Qualitative Research Conference, University of Durham, UK.

Gilbert, L. (1999). *Reflections of qualitative researchers on the uses of qualitative data analysis software: An activity theory perspective*. Doctoral dissertation, University of Georgia: Athens, GA.

Gilbert, L., Boudreau, M., Coverdill, J., Freeman, M., Harklau, S. L., Joseph, C., et al. (2008, May). *Faculty learning community: Experiences with qualitative data analysis software*. Paper presented at "A Day in Technology in Qualitative Research," a preconference day of the Fourth International Congress on Qualitative Inquiry, University of Illinois, Urbana-Champaign.

Gilbert, L., & di Gregorio, S. (2004, September 1-3). *Team research with QDA software: Promises and pitfalls*. Paper presented at the Fifth International Strategies in Qualitative Research Conference, University of Durham, UK.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

Greif, I. (2009). *Web 2.0 Expo NY: Irene Greif (IBM), what ManyEyes knows* [YouTube video]. Available at http://www.youtube.com/watch?v=nXSOM7WUNaU

Hahn, C. (2008). *Doing qualitative research using your computer: A practical guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hayles, N. K. (1999). *How we became posthuman: Virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics*. Chicago: University of Chicago Press.

Hesse-Biber, S., & Crofts, C. (2008). User-centered perspectives on qualitative data analysis software: Emergent technologies and future trends. In S. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 655-674). New York: Guilford Press.

Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2007). *The practice of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hine, C. (2008). Internet research as emergent practice. In S. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 525-541). New York: Guilford Press.

Hundley, M. (2009a, May). *Data as event*. Paper presented at the Fifth International Congress on Qualitative Inquiry, University of Illinois, Urbana-Champaign.

Hundley, M. (2009b, May). *Gilding the lily: Creating the Bard on the digital porch*. Paper presented at the Fifth International Congress on Qualitative Inquiry, University of Illinois, Urbana-Champaign.

Jackson, K. (2003). Blending technology and methodology: A shift toward creative instruction of qualitative methods with NVivo [Special issue]. *Qualitative Research Journal, 15*.

Jackson, K. (2009, May 20-23). *Troubling transparency: Qualitative data analysis software and the problems of representation*. Paper presented at the Fifth International Congress of

Qualitative Inquiry, University of Illinois, Urbana-Champaign.

Kaczynski, D., & Miller, E. (2004, September 1-3). *Evaluation team design considerations using NVivo*. Paper presented at the Fifth International Strategies in Qualitative Research Conference, University of Durham, UK.

Kelle, U. (1995). Introduction: An overview of computer-aided methods in qualitative research. In U. Kelle (Ed.), *Computer-aided qualitative data analysis: Theory, methods and practice* (pp. 1-17). London: Sage.

Kelle, U. (1997). Theory building in qualitative research and computer programs for the management of textual data. *Sociological Research Online*, *2*(2).

Kelly, K. (2008). One dead media. *The Technium Blog*. Available at http://www.kk.org/thetechnium/archives/2008/06/one_dead_media.php

Kuhn, S., & Davidson, J. (2007). Thinking with things, teaching with things: Enhancing student learning in qualitative research through reflective use of things. *Qualitative Research Journal*. *7*(2), 63-75.

Kwan, M. (2008, May 17-21). *Geo-narrative: Extending Geographic Information Systems for narrative analysis in qualitative research*. Keynote presentation at "A Day in Technology in Qualitative Research," a preconference day of the Fourth International Congress on Qualitative Inquiry, University of Illinois, Urbana-Champaign.

Lapadat, J. (2008, May). *Liberatory technologies: Using multimodal literacies to connect, reframe, and build communities from the bottom up*. Paper presented at "A Day in Technology in Qualitative Research," a preconference day of the Fourth International Congress on Qualitative Inquiry, University of Illinois, Urbana-Champaign.

Layder, D. (1993). *New strategies in social research*. Cambridge, UK: Polity Press.

Lee, R., & Fielding, N. (1996). Qualitative data analysis: Representations of a technology: A comment on Coffey, Holbrook, and Atkinson. *Sociological Research Online*, *1*(4).

Lewins, A., & Silver, C. (2007). *Using software in qualitative research: A step-by-step guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lin, P., Eisenberg, M., & Marino, J. (2010). "*Hi! I' m Harvey, a consent bot*": *How automating the consent process in SL addresses challenges of research online*. Poster session at the February 2010 iConference, University of Illinois, Urbana-Champaign.

Mangabeira, W., Lee, R. M., & Fielding, N. G. (2004). Computers and qualitative research: Adoption, use, and representation. *Social Science Computer Review*, *22*, 167.

Miles, M., & Weitzman, E. (1994). Appendix: Choosing computer programs for qualitative data analysis. In M. B. Miles & M. A. Huber-man (Eds.), *Qualitative data analysis* (2nd ed., pp. 311-317). Thousand Oaks, CA: Sage.

Morse, J. M., & Richards, L. (2002). *Readme first for a user's guide to qualitative methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Nasukawa, T. (2006). *TAKMI (text analysis and knowledge mining) and sentiment analysis, IBM research, Tokyo Research Laboratory*. Paper presented at agenda-setting workshop, Bridging Quantitative and Qualitative Methods for Social Science Using Text Mining Techniques, at National Centre for e-Social Science, Manchester, UK.

Office of Public Sector Information. (1998). *Data Protections Act of 1998*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Parmeggiani, P. (2007, April 18-20). *Using computer-assisted qualitative data analysis software for visual sociology*. Paper presented at the CAQDAS 2007 Conference: Advances in Qualitative Computing, Royal Holloway, University of London, Egham, UK.

QSR International. (2009, August 12). *What's new? Recipients of NVivo teaching grants announced*.

Rettie, R., Robinson, H., Radke, A., & Ye, X. (2007, April 18-20). *The use of CAQDAS in the UK market research industry*. Paper presented at the CAQDAS 2007 Conference—Advances in Qualitative Computing, Royal Holloway, University of London, Egham, UK.

Richards, L. (1999). *Using NVivo in qualitative research.* Victoria, Australia: Qualitative Solutions and Research.

Richards, L. (2004, September 1-3). *Validity and reliability? Yes! Doing it in software.* Paper presented at the Fifth International Conference on Strategies in Qualitative Research: Using QSR NVivo and NUD * IST, University of Durham, UK.

Richards, L. (2005). *Handling qualitative data.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Richards, L. (2006, September 13-15). *Farewell to the Lone Ranger? What happened to qualitative=small?* Paper presented at the Sixth International Strategies in Qualitative Research Conference, University of Durham, UK.

Richards, T. (2004, September 1-3). *Not just a pretty node system: What node hierarchies are really all about.* Paper presented at the Fifth International Conference on Strategies in Qualitative Research: Using QSR NVivo and NUD * IST, University of Durham, UK.

Richards, T., & Richards, L. (1994). Using computers in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 445-462). Thousand Oaks, CA: Sage.

Richter, D., & Clary, L. (2004, September 1-3). *Using NVivo in the analysis of data from a site visit program.* Paper presented at the Fifth International Strategies in Qualitative Research Conference, University of Durham, UK.

Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers.* London: Sage.

Seidel, J. (1998). *Qualitative data analysis.* (originally published as Qualitative data analysis, in *The Ethnograph v5. 0: A Users Guide*, Appendix E, 1998, Colorado Springs, CO: Qualis Research)

Silver, C. (2009). *Choosing the right software for your research study: An overview of leading CAQDAS packages.* Paper presented at the 2009 Computer Assisted Qualitative Research Conference, Utrecht, The Netherlands.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques.* Newbury Park, CA: Sage.

Strike, K., Anderson, M., Curren, R., van Geel, T., Pritchard, I., & Robertson, E. (2002). *Ethical standards of the American Educational Research Association: Cases and commentary.* Washington DC: American Educational Research Association.

Teaching qualitative research with QSR software. (2003). *The Journal of the Association for Qualitative Research* [Special issue].

Tenner, E. (2005, February). Keeping tabs: The history of an information age metaphor. *Technological Review.*

Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools.* Basingstoke, UK: Falmer.

Tutt, D., & Shaukat, M. (2007, April 18-20). *Evaluation of MiMeG in use: Technical and social issues in remote collaborative video analysis.* Paper presented at the CAQDAS 2007 Conference: Advances in Qualitative Computing, Royal Holloway, University of London, Egham, UK.

Vander Wal, T. (2007, February 2). *Folksonomy coinage and definition.*

Vince, J., & Sweetman, R. (2006, September 29). *Managing large scale qualitative research: Two case studies.* Paper presented at Words Instead of Numbers: The Status of Software in the Qualitative Research World, the Association for Survey Computing, Imperial College London.

Weitzman, E. (2000). Software and qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 803-820). Thousand Oaks, CA: Sage.

Weitzman, E., & Miles, M. (1995). *Computer programs for qualitative data analysis.* Thousand Oaks, CA: Sage.

39 证据的政治性[1]

THE POLITICS OF EVIDENCE

◎ 诺曼 K. 邓津(Norman K. Denzin)

宋 萑 译　朱志勇 校

量化和质性研究之间目前存在着国际性的激烈争论。在"西方世界"国家资助的条件下,一种新的实证主义量化研究方法将进入人们的视线。

——I. Stronach(2006, p.758)

为服务于证据本位的决策,我们或许需要为质性研究编造一种神话——即便我们没有随机对照实验,但是我们还是要有自己明确的方针和准则,要有自己的评判标准。

——M. Hammersley(2005a, p.4)

质性研究者们被卷入了一场关于实施和评估质性研究的新方针和标准的全球性讨论中(St. Pierre, 2006)。讨论话题包括证据的政治性和伦理性问题,以及质性研究在处理社会公平和社会正义等问题时应具有的价值(Lather, 2006)。这从某种意义上来说只是新瓶装旧酒,就像是在新世纪打响了20世纪80年代的老战争。

就像那头闯进客厅里的大象,基于证据的模式(evidence-based model),这位不速之客已经无法被忽视。在全球审查文化(audit culture)的当下[2],与科克伦(Cochrane)和坎贝尔(Campbell)标准有关的建议书[3]、实验方法论、随机对照实验(randomized controlled trials)、定量矩阵分析(quantitative metrics)、引用分析法、共享资料库、期刊影响因子、严格的问责观、数据的透明性、可证实性(warrantability)、严格的同行评审标准、固定的科研文章格式等,这些都试图在证据-质量-标准的话语圈(evidence-quality-standards discourse)中去竞争主导位置(Feuer, Towne, & Shavelson, 2002; Lather, 2004; NRC, 2002; Thomas, 2004)。

诠释性共同体(interpretive community)必须从仅仅对这些外在威胁做出批评,转化为一种"集体研究的努力"(Atkinson & Delamont, 2006, p. 751; Freeman, de Marrais, Preissle, Roulston, & St.Pierre, 2007)。我们必须要创造出属于自己的质量规范和标准。

我想在批判教育学框架下去阅读此领域里的相关争论,这些争论恰恰表现

出其中的矛盾性、重叠性以及这两者之间的差别(Denzin,2003)。评估质性研究标准可以是实践教育,也可以是一种特殊形式的科学,由道德、伦理或者政治制度机构控制并生产出来。这种科学形式或许在全球跨学科的后殖民世界不再有效可行。事实上,在基于证据的研究领域中存在一种认识,即除非嵌入随机对照研究,不然质性研究也不能被算作真正的研究。此外,在此研究领域,关于从质性研究中提取信息这方面还没有一个统一的步骤、方法及标准。我们必须反对这样的解释。

在回顾这些论文的过程中,我希望能绘制出一幅反对的路径图。由于质性研究领域并不是一个单一实体,其指导方针与质量标准必须与具体的范式和研究类型相匹配。例如扎根理论(grounded theory)和表演民族志(performance ethnographies)等。我更喜欢不受定量标准控制的具有弹性的方针。我在试图寻找一种行动性质性研究模式,这一模式是基于女权主义和共产主义假设来制订其行动伦理的。

为了使研究伦理问题更加本土化,我将这些假设与第一和第四世界学者的主张进行对接(Bishop, 1998; L. T. Smith, 1999)。这些主张为有关伦理、科学、因果关系、信任等议题带来更多的讨论空间,也为评价质性研究的道德和伦理标准的重申提供了空间(Denzin, 2003, 2007; Denzin, Lincoln, & Giardina, 2006)。我会对审查小组、学术协会、学术期刊及质性研究的评估标准等给出一系列建议,以此作为本文总结。

房间里的大象

我同意阿特金森和德拉蒙特(Atkinson & Delamont,2006)的观点,他们指出,“让诠释性研究去遵从一种本就不恰当的所谓科学研究界定,这本身就很荒唐……同样令人费解的还有另外一种观点,其认为质性研究如果不遵照这些标准的话,就不应得到资助。”(p.751; Erickson & Gutierrez, 2002, p.221)哈默斯利(Hammersley,2005a)还注意到另一种现象:“一旦要和量化研究做比较的时候,质性研究往往会遭殃。因为量化研究已然成为神话——其研究者有清晰可循的标准,决策者能够利用这些标准来做出判断(这是随机对照研究吗?是否存在控制组?)”(p.3)。

莫尔斯(Morse,2006a)进一步拓展论述道:“的确,质性研究往往脱离实证研究的规范路径。根据科克伦等级标准,质性研究为什么才只评了C级?它越来越糟糕了!它在‘WWC评分’的标准评估中也只得了‘不符合证据标准’这样的评价。”(p. 396; Cheek, 2005, 2006)

菲尔等(Feuer et al., 2002)提出的观点则是:

> 我们强烈反对通过简单粗暴的联邦授权方式将科研方法减为一种……我

们仍然相信相比当前,我们应该更频繁地在教育研究中使用这一工具(质性研究)……现在对于这一领域来说,确实到了该突破具体观念的时候了,我们要开始关注如何创建一个强调科学原则的共享式核心规范和惯例。(p.8)

国家残疾研究传播中心(National Center for Dissemination of Disability Research,2007)的一项报告显示"我们在比较研究方法和研究证据时需要一个标准,我们需要诸如实在性(内在效度)、可转化性(外在效度)、可靠性(信度)、确定性(客观性)等条款"。

这时,怀疑论者必须要提出这样的问题——"这是谁的科学?这是谁的科学原则?"

另外两头大象

大象身上披着元分析和混合方法研究这两件外衣。元分析是通过系统评价(systematic review)方式将质性方法纳入元分析之中的(Dixon-Woods et al., 2006)。而混合方法则通过对三角验证(triangulation)的概念重构来实现,落脚于如何将质性方法和量化方法结合起来(Moran-Ellis et al., 2006)。

这两种方式都存在一些问题:对于已出版文献所进行的元分析,无论从哪个角度,它都很难被认可为质性研究;而混合方法研究也无法解决其中的不可通约的(incommensurability)问题——因为事实上这两种范式本身就是自相矛盾的(Smith & Hodkinson, 2005)。试图通过优势互补、单一范式、辩证法,或多重范式等这些混合方法来回避这种冲突,注定都是失败的[4](Teddlie & Tashakkori, 2003, pp.19-24)。

谁的准则?谁的标准?

进一步扩展史密斯和迪默(J. K. Smith & Deemer, 2000)的观点,我们知道在质性研究的评判标准这一问题上,存在三种基本立场:基础(foundational)、准基础(quasi-foundational)和非基础(non-foundational)(Creswell, 2007; Guba & Lincoln, 1989, 2005; Lincoln & Guba, 1985; Spencer, Ritchie, Lewis, & Dillon, 2003)。持基础立场观点的人们认为,不论量化或质性,研究就是研究,运用科克伦和坎贝尔协作组织标准的人们就属于这一群体。所有的研究都该遵循一套统一的标准(例如内在和外在效度、可信度、可转换性、可确认性、透明度和可证实性)(Dixon-Woods, Shaw, Agarwal, & Smith, 2004; Dixon-Woods et al., 2006; Teddlie & Tashakkori, 2003)。

持准基础立场观点的研究者认为,我们需要进一步发展质性研究所特有的

一套标准或指导框架。这些标准可包括反身性(reflexivity)、理论基础(theoretical grounding)、标志性(iconic)效度、悖论逻辑(paralogic)效度、根茎(rhizomatic)效度以及舒适效度(voluptuous validity)* 等(Eisner, 1991; Lather, 1993; Lincoln & Guba,1985)。相反,非基础立场观点支持者强调理解的重要性,而非预测(Denzin, 1997; Wolcott, 1999)。他们在道德范围内将研究概念化,并将关怀—爱—善良的伦理应用其中(Christians, 2005)。

政策和应用

正如教育实践一样,这类评估标准也是由质性探究和社会政策之间的适当关系而形塑的。在批判质性研究领域,至少四种教育立场或者身份是很容易被识别和区分的。他们有着各自的历史:(1)学科导向的质性研究(discipline-based qualitative research)注重积累有关社会过程和制度的基础知识;(2)质性政策研究(qualitative policy research)旨在对当前程序和惯例产生影响;(3)批判质性研究方法(critical qualitative approaches),旨在破坏或者动摇当今公共政策和社会话语;(4)公共知识分子、公共社会科学家和文化评论者们在公共场合运用质性探究和诠释性工作来讨论时事和危机(Hammersley, 2005a, p.3)。

哈默斯利(Hammersley, 2005a)告诫说"我们不允许这类基于证据的决策或者'公共社会科学'的观念所带来的过于亲密的关系,这会引发我们对自己及工作形成一种错觉(p.5)"。

托兰希(Torrance,2006)断言:

> 对于几十年来有关是否及如何进行调查,以及是否及如何构建社会学知识的辩论,新正统主义(new orthodoxy)表现出某种坚持且蓄意的无知,它只停留在批判教育研究没能像医学研究那样的层面上。(p.127)

证据的政治性

正如莫尔斯(Morse ,2006a)所观察到的,证据的政治性(和伦理性)观点本身就是一个矛盾体,且这一矛盾体存在于多个向度。证据是"具体的、不可争议的,而政治是关乎权威(和权力)的行动"(p. 395)。作为可数和可测量意义上的证据并不是所有质性工作者都在意的东西。很少有批判民族志研究者(critical ethnographers)会用证据这种语言来思考(Madison, 2005);相反,他们思考经验、

---

* 这六项标准都是在针对量化研究传统中对效度的界定,以"根茎效度"为例,其批评传统效度是一种从定点达致推广的线性过程,而"根茎效度"则允许相互矛盾的证据以打开创造性的构建,并期待在多元视野下能够形成一个协商的研究图景。——译者注

情感、事件、过程、表现、叙述、诗歌和政治的可能性。

而且,证据从来就不可能在道德和伦理上处于中立。但正如莫尔斯(Morse, 2006a)基于拉纳(Larner, 2004, p.20)的观点所解释的,证据的政治性并非有没有证据的问题,关键问题在于:谁有权来决定证据的定义,谁有权决定什么样的材料可以被算作证据,谁来决定何种方法才能最有效地提供最好的证据,用谁的标准来对证据质量进行评估等。关于这一点,莫尔斯相当清楚。"我们的证据是柔软的、无效的,是不可复制、不可接受的!我们没能把质性证据的本质在更大的科学领域中传达出去……我们自己也没能真正理解它。"(Morse, 2006a, pp. 415-416)证据的政治性从来都是与证据的伦理性密不可分的。

国家和学科资助下的知识论

这种伦理性的、认识论的和政治性的话语是植根于历史和政治背景下的,其在不同国家背景下发挥着不同的作用(Atkinson & Delamont, 2006; Cheek, 2006; Gilgun, 2006; Morse, 2006a, 2006b; Preissle, 2006)。在美国、英国、欧洲大陆、新西兰及澳大利亚,这种对话是在审查文化、本土文化、学科、范式、认识论以及非殖民文化中纵横交错的。这一话语在不同国家会以不同的缩略语形式出现:在美国,这被称为 SBR(基于科学的研究,scientifically based research),或 SIE(教育中的科学探究,scientific inquiry in education);在英国则名之为 RAE(英国研究水平评估,the British research assessment exercise);澳大利亚用的是 RQF(科研质量框架,the research quality framework)。但所有的这些模式都或多或少基于一种假设——既然医学研究如此成功,而且随机实验设计也能适用于医学之中,那么这就应该是未来所有优秀研究的蓝图(Timmermans & Berg, 2003)。

当然,也不只是存在上述这一种话语。在后实证主义(postpositivist)的、基础的和准基础的研究者群体中,有很多组织(和对话)也在吸引大家的关注。这其中包括:(1)美国教育部的教育科学研究所(the Institute of Education Science , IES);(2)由 IES 资助的 WWC(What Works Clearinghouse);(3)与 WWC 签订合约的科克伦-坎贝尔协作组织(the Cochrane-Campbell Collaboration, CCC);(4)以科学为依据的研究体系的国家研究委员会(the National Research Council-SBR framework ,2002),执行不同版本的 WWC 和 CCC;(5)最新接受 IES 850 000 美元款项资助的教育效果研究协会(SREE);(6)2006 年美国教育研究协会(American Education Research Association ,AERA)采用的报告标准。它给质性研究制订了明确的标准,其中还有一些被收录在科克伦质性研究小组成员们的文件汇编中(Briggs, 2006)[5]。

国家研究委员会

由联邦政府资助的国家研究委员会(National Research Council,NRC)是基于科学研究或基于证据的活动。它认为如果我们能很好地借鉴医学研究,改善方法,并创造评估证据的黄金新标准的话,教育、医疗以及其他社会问题就会得到更好的解决(NRC, 2002; NRC, 2005)。

对他们来说,质性研究是科学的,是经验主义的,也是与理论相关的。它采取能够直接调查的方法,根据实验或者准实验的发现来推想出符合逻辑的因果推理链条,以提供可复制、用以检测和提炼理论的一般化途径。如果一项研究具备以上特点,那么它就具备了很高的质量,并且是科学的(NRC, 2005)。

在美国,这样的研究也必须遵循人类被试研究办公室对于科学研究给出的定义。其认为科学研究是——

> 任何以检验假设为目的而设计的活动,并推导出结论,从而为以理论、原理和关系表述等为形式的概括性知识做出贡献和发展。在一项正式草案中,研究一词被界定为:有其研究目的和一系列为达成这一目的而设计好的步骤。(美国联邦法规, Title 45, Part 46,引自:American Association of University Professors [AAUP], 2001, p.55;也可见:AAUP, 1981, 2002, 2006)

伦理和科学模式不仅密切关联,且越来越相通。伦理制度审查委员会(IRBs)专家咨询组可以同时裁定一个研究既合乎伦理还具有较高的质量。如果这类假设成立的话,那我们在辩论开始之前就已经输了。

坎内拉和林肯(Cannella & Lincoln, 2004)在这一点上有明确的观点:

> 作为一项美国政府支持的项目,国家研究委员会的报告本身就是被示范何谓高质量的研究,……更准确地来说它代表着一种方法论原教旨主义(methodological fundamentalism)……当代保守性研究话语忽略了批判性理论、种族伦理研究和女性主义理论,也使传统上被边缘化的意见和生活条件进一步失声。(p. 165;也可见:Feuer, 2006; Freeman et al., 2007; Hammersley, 2005a; St.Pierre, 2006; St.Pierre & Roulston, 2006)。

实施 NRC 模式

对于联邦资金支持的机构、专业协会、期刊和教育机构,有十三条实施 NRC

模式的建议可供参考，具体包括：

研究机构应该——

- 规定和强化更高质量的同行审查标准；
- 确保同行审查者的专业技能和多元化；
- 给数据分享提供基础条件。

出版业者和专业协会应该——

- 开发数据分享的明确标准；
- 要求作者向其他研究者公开数据；
- 给数据分享提供基础条件；
- 研制结构化摘要的标准；
- 开发能够支持专业发展的论文评审系统。

教育机构和高校应该——

- 提升研究能力；
- 确保学生掌握较深的方法论知识；
- 使学生具备有意义的研究实践经验。

这些 NRC 设计和建议也存在一些问题，我们先从麦克斯威尔（Maxwell, 2004a, 2004b）开始谈起。他揭示并抨击了模式中的核心链接假设。他的六项观点对基于科学的研究（SBR）构成了强烈的批判。他认为这种模式先对因果关系做了狭隘的假定；以变量本位观念为取向，而非过程本位的研究视角；它也否认在个案中观察因果规律的可能性；它忽视情境、意义和过程等这些本是因果和解释性分析中必要组成部分的重要性；错误地宣称质性和量化研究应遵循同样的推理逻辑；在有关因果关系的研究中，把研究方法分成三六九等，并优先考虑实验和其他量化研究方法。

菲尔等人（Feuer et al.,2002）试图巧妙地应对这种批评。他们给质性研究安排了一个特殊的位置，暗示它可以被用于捕捉学校教与学过程中的复杂性，即

> 当很难理解一个问题并缺少合理的假设时，有必要运用像民族志这样的质性研究方法来解释复杂现象，从而生成理论模式和重新提出问题等……我们想要说明的是……我们认为，我们对于随机实地实验的支持与对情境的密切关注并不矛盾，相反，如果能合理运用的话，质性和量化研究工具可以被积极地运用并共同发挥作用。（p.8）

除此之外，NRC 在“随机实验是预测因果效应最好的方法”这一点上，旗帜鲜明（Feuer et al., 2002, p.8）。

翻回到 1926 年，一切似乎又重新开始了。作为一名极端实证社会学家，伦

德伯格(Lundberg,1926)极力反对运用个案研究方法。

> 个案研究本身并不是一种科学研究方法,他只是科学研究方法中的第一步……统计方法即使不是唯一科学的方法,但肯定是最好的方法……唯一可能的问题是……数据的分类和总结是采用随机、质性且主观的方法……还是通过系统、量化且客观的统计方法步骤?(p.61)。

快进到1966年,对于霍华德·S.贝克来说(Howard S. Becker)

> 生活史研究法(the life history method)还未被当代的社会学家们广泛使用,这一疏忽也反映了研究者们关于方法论的立场。严谨的量化、定期的实验设计模式已被人们所接受。不幸的是,生命史如能被合理地设想和运用的话,会成为社会学家最强大的观察和分析工具。(p.xviii)

只有定量数据才能用来识别因果关系——这一判断本身就是有问题的。麦克斯威尔(Maxwell, 2004b)曾说明了基于科学的研究是如何忽略意义、情境和过程的。(继休谟之后)他指出在单一个案中我们也可以识别因果关系,也就是说,多重个案和以变量为基础的因果论证(variable-based causal arguments)只是因果诠释的一种形式。其他因果和半因果过程模式都是基于多变量(multi-variant)的、过程性、情境性和基于互动论的(interactionist-based)假设。而且,因果性作为一种叙事技巧只是一种解读形式。自我民族志(autoethnographic)叙事、表述性叙事、艺术性叙事、民族志戏剧性(ethnodramatic)叙事、基于行动的叙事及其他形式的叙事表征同样都是有力的分析和解读策略。

除麦克斯威尔的六个基本指责外,我补充以下几点。第一,令人惊讶的是很少有人注意到证据转化为数据,并不是一个简单的过程,不会简单地挥舞下魔杖就能完成。第二,没有人去详细地说明数据如何形成推论,如何检验和提炼理论,以及如何使因果推理成为可能。可是,很显然的是,数据已经成为有价值的商品(commodity),因为它能做某些事情。第三,作为数据的证据挑起了科学过程的重担,这一过程本身是自我完成和自我验证的。当你在检验和完善你的理论时,只有你自己知道自己的数据是高质量的,是科学的。至于你是如何在现实世界中解决问题的,这依然是个谜。

第四,最值得关切的焦点还是数据共享问题,其假设高质量的数据能够很容易地分享。但是,复杂的解读过程决定了证据是如何变成数据的,进而,数据又是如何被编码、分类和贴上标签并最终汇入资料库的(Charmaz, 2005)。数据并非无声,数据是由研究者生成出来的有价值商品,它或由政府或由融资机构拥有。我拿出数据与你分享的意义是什么?我为什么要这么做?如果这数据是属于我的,那么我一定希望拥有如何使用它的权力,甚至是拥有基于这一数据的出版物。因此应当进一步强制要求数据分享,因为数据分享远比把一组编码好的

数据发给其他人更为复杂,它涉及复杂的道德考量。

第五,对于经费和审查文化的关注同样驱动着数据共享的过程,目前对经费资助和高质量同行审查的重视也表明了这一点。如果能够生产并共享高质量的数据,那么出资单位就可以用更少的经费获得更多的科学知识。然而,要实现更好的数据分享,就需要资助更多的优质项目。为此,出资单位需要受过良好训练的评审人员以构成一个更好的同行评审系统,同时他们要会使用更清晰的赋分评价机制。当然,如果研究者能使用严谨的方法,并交出一份设计得当的研究提案,那么评审人员也会更省事。由于这些项目一定会对证据有高标准,因此其背后的自我验证逻辑就是:由于我们使用最高层级的方法,所以我们就能得到最高质量的科学知识。由此评审人员也能据此而容易判断,基于客观假设的匿名同行评审恰恰是这个系统的关键[6]。

而且,同行审查系统也无法逃避政治的影响。卡普兰(Kaplan, 2004)认为布什政府有计划地吸收了大批研究者进入联邦咨询和同行评议委员会,而这些研究者们在干细胞研究、经济、基于信仰的科学、艾滋病、性教育、家庭观念、全球变暖和公园内环境等问题上,都与政府持有相同观点(Monastersky, 2002)。

教育效能研究协会

教育效能研究协会(the Society for Research on Educational Effectiveness, SREE)进一步拓展联邦资助的国家研究委员会(NRC)的影响。对于近期美国教育研究协会(AERA)内部弱化 NRC 标准的举措,SREE 尝试进行抵制(参见下文)。SREE 计划出版自己的期刊(JREE)、指南和电子刊,而其代名词就是严谨的研究设计和随机控制实验。SREE 的使命是:

> 推动有关教育干预(education interventions)、教育实践、教育项目、教育政策等因果效应的研究,并将其传播出去。正如本组织会支持从事教育效能相关问题的研究者,其宗旨就是:1)提高设计和从事因果推断研究的能力;2)聚合教育领域中研究因果关系的研究者;3)推动对于科学证据的理解,以及运用其来改进教育决策与产出。(Viadero, 2006[7])

SREE 中没有质性研究的容身之地。基于证据的研究是其核心的科研方法。在新的学术刊物中,科学研究方法往往成为其中贩售的商品——服务于狭义的科学研究,且作为其象征的一种商品。

科克伦协作组织(Cochrane Collaboration)、坎贝尔协作组织(Campbell Collaboration)和 WWC 协作组织*

科克伦协作组织、坎贝尔协作组织和 WWC 协作组织都参与到有关质性研究的讨论。这三个都是国家资助的项目,皆是致力于对高质量研究(基于证据的研究)进行所谓科学的同行评审,以服务于决策者。科克伦质性研究方法小组主要探讨当把质性研究发现融入基于证据研究的系统评审中所出现的方法论问题。坎贝尔方法小组则关注另一类方法论问题——在使用混合研究时会涉及通过质性方法收到的证据,如何对此进行过程性评估。他们认识到,质性研究可以帮助理解一项干预措施是如何发挥作用的,特别是在洞察其中阻碍其成功实施的相关因素方面。

对于这三个协作组织来讲,随机对照实验才是其核心。因此,在实验和准实验研究中,只有当质性方法作为一种数据采集技术时,质性证据才会被视为首要关心的内容(Briggs, 2006)。当然,就"是否只有嵌入随机对照实验中的质性研究方可被包含在内"的问题上还存在争论(Briggs, 2006)。最终,坎贝尔协作组织认定只有当质性资料作为控制性观察的一部分时,才可以被纳入证据之中(Davies, 2004)。但,在怎样纳入质性证据的问题上——包括如何从质性研究中辨别、记录、评判和获取数据等——目前并没有达成统一意见。

评价工具

CASP——批判性评估技能工具(the Critical Appraisal Skills Program)(Briggs,2006)——是与科克伦质性研究方法小组(CQRMG)协同发展起来的。科克伦小组(Briggs, 2006)有一个相对宽泛,但又约定俗成的质性研究定义,其认为质性研究包含了具体工具方法(如访谈、参与式观察与非参与式观察、焦点组访谈、民族志田野工作)、数据类型(叙事)和分析形式(民族志、扎根理论、主题分类)。

CASP,像很多其他的核查表一样,是给那些不熟悉质性研究的人使用的一种评估工具(Dixon-Woods,et al., 2004; Jackson & Waters, 2005; Popay, Rogers, & Williams,1998; Spencer et al., 2003)。这一工具涉及严谨性、可信性和相关性等三大主题的一系列问题,具体包括:目的、方法论、设计、被试招募、数据收集、研究者与研究对象的关系、伦理制度审查委员会、数据分析、研究结果表述、研究

* 这三个组织都是旨在推动相关研究整合、系统性文献评阅与后设分析的机构,其中科克伦协作组织于1993年成立,其作为现行医学领域最成熟的研究联盟,主要任务是由超过50个国际合作的文献评阅小组来从事多项有关健康照护之医疗介入成效的研究;坎贝尔协作组织是美国在2000年发起,针对教育、犯罪与正义、社会福利等研究领域进行系统性文献评阅,以期提供该领域决策之实证基础;而 WWC 则是2002年由美国教育部设立,主要针对成人识字、品格教育、英语学习、小学数学等11种教育相关主题文献进行系统评阅。——译者注

价值等,因此评审人员要针对上述每一个问题都对受评的研究写出自己的评价。

CASP 采用的是狭隘的质性研究模式。其中,研究方法与诠释性范式并无关联(例如女性主义,批判理论);复合分析策略(个案研究、叙事探究、批判民族志)不知所踪;而透过复杂文献来评估质性研究的诠释传统也消失不见(Christians, 2005)。因此,CASP 只是给评审者提供了一个小型且非传统的工具包来解读和评价质性研究。

审核内容清单

这里又要回到哈默斯利(Hammersley,2005a)的看法上,这次神化的对象是核查单和指南,试想一下为英国内阁办公室准备的指南(Spencer et al., 2003)。这是一个带有 16 个标准的核查单(范围、时间表、设计、抽样、数据收集、分析、伦理、可证实性、概括性、可靠性等),另外还有 80 个更为详细具体的标准(研究假设表述清晰、结论、分析方法选择的理由、三角验证等),以及 35 条比较宽泛的标准(目的明确、方法选用得当、信度和效度评估等)。

它秉承的是老套的后实证主义,想用一个软性定量框架来限定质性研究(可证实性、假设、可靠性)。当然还不止这些。就像 CASP 一样,斯宾塞等人(Spencer et al.,2003)的工具箱引入了可信度的概念——研究结果是否可信的问题。如果研究结果可信,那它必定是可验证的,有效的,可靠的,这也意味着它可以被推广。如果研究结果不可信,那么整个楼阁就会崩塌。

托兰希(Torrance, 2006)揭示这套运作背后的理论:"这就是一个传统的实证主义模式,它认为真相会等在那儿被我们所发现"(p.128)。但他进而指出:"这些学者们仍然无法解决认识论不通约的问题(epistemological incommensuration)……其不过只是专家们在商定的范围内对质性证据进行'评级'而已,所以它是可以被包括在对效用范围的元分析之中的"(p.140)。

美国教育研究协会

在这场有关质性研究方法标准的对话中,美国教育研究协会(AERA, 2006, 2008)也集体发声,对 NRC 的建议做了补充。该组织提出了两套指南,一套针对实证研究(empirical research),另一套则是针对人文取向研究(humanities-based work)。因为有些作者、杂志编辑及评审人并不熟悉这些研究工作的指导性要求,因此这两套指南旨在帮助他们,同时也希望培育更多优秀的高质量研究成果。

实证社会学研究标准

实证研究报告有两个全球公认的标准:可证实性和透明性(AERA, 2006)[8,9]。首先,研究报告要有根据,换句话说报告要有足够的证据来支持结论,且这些证

据是可信的（具有内在效度）；其次，报告应当是透明的，要清楚说明项目中的研究逻辑，这样才能建构研究的外在效度、信度、可证实性或客观性。就如 NRC 指南一样，这些标准可以为同行评审人、研究者、期刊出版人所使用，亦可被用于培养研究者的研究生教育中。

虽然对量化研究步骤存在着广泛的讨论（AERA，2006，pp.6-10），但对于量化研究而言，信任性并不是个问题。

信任性

信任性是质性研究者所面临的问题，AERA 报告（2006）明确主张：

> 向读者表明其研究报告是可信的，这是研究者的责任。首先需要对每一个解释性结论的支持性证据、数据和分析过程都进行描述，而这些结论的验证可以借由以下方式来实现：三角验证（triangulation），研究对象对模型解释进行评估，让不同的分析者对同一组数据进行分析（单独地和合作地），收集反例及不同解释等。（p.11）

虽然上述这些已经非常清楚了，但是量化研究者并不认可这些效度验证方式与标准。因此当质性数据不一致时，报告建议：

> 严格审查研究者的预设视角、观点或立场，同时审查它们是如何影响证据的收集和分析的，以及在此过程中它们是如何受到质疑和挑战的。这种严格审查是增强结论正当性的重要因素（AERA，2006，p.11）。

这才是事情的核心——质性研究者的视角会影响证据的收集，并由此导致研究过程缺乏信度，而这些会潜在地降低研究报告的可靠性和正当性。但是，为什么质性研究者对研究过程的影响比量化研究者带来的影响更大或者更小呢？难道量化研究者对证据的收集、分析和解读，以及对证据选择就不会产生影响吗？

2006 年的 AERA 报告倡导准基础性工具的合理使用，并以此来克服对研究可信度的相关威胁。通过对解读过程的公开讨论、强调支持研究结论的证据和替代性解释（alternative interpretation），以及为每一个研究结论提供背景性评述，研究的透明度和可信度就会增加。如果研究者要基于一个具体个案而提出推论时，其就必须清晰说明该推论能够应用的样本框架、人口学变量、个体、情境、行动和领域（外在效度），推论背后的支撑逻辑必须要说清楚。

AERA 报告中耍了一次小花招。报告的意图已经很明显，两件事情在同时进行。质性研究被降级为边缘科学，一个二等公民。由于缺乏可信度，质性研究可以被用于发现目标，但无法用于真正的科学——验证。只有在最严格的环境下，质性研究才能展现出科学的甚至是可信任的特质。信任成了质量的代名词，而透明和正当的证据（warranted evidence）也成了客观的代名词。

很明显，AREA 需要给质性研究一个自由空间，不受狭窄的 NRC 实验和准实验方针限制，这也是我们所期待的。为了声望，AERA 需要基础广泛并结合多重

方法的一个质量概念。但他们谈到实证研究应当透明正当时又动摇了。这是平时工作时的标准。这也难怪会出现 SREE。AERA 的教育研究不要求有随机对照实验,但 SREE 有这样的要求。

重读信任和伦理问题

在这类表述中,信任作为超越质量的代名词而重新浮出水面。这会波及那些研究缺乏可信度的人。这些不可靠的人会说谎,会歪曲事实,会欺骗,会参与欺诈,或篡改文件,他们未能使用那些客观且无偏见的测量工具和统计程序。他们或许不是坏人,他们的初衷可能也是美好的,他们可能是富有天赋的表演家、诗人、小说家或者表演者,但是他们绝不是科学家!质性研究者不能被信任的原因,在于他们的立场会影响其所研究和汇报的内容,不知出于某种原因,量化研究者就能远离这些影响。这些当然是无稽之谈。

换句话说,质性科学家被罗织了欺诈和谎报数据的罪名,这可能也是真的,因为质性研究者没有数据和结论,也没有表格和统计数据。我们有故事,有叙事,还有访谈片段。我们会自己解释并且邀请读者亲身体验,我们所写所议的正是我们身临其中所感受到的场景、时间和生活。我们的材料不是胡说,我们也没有歪曲或者篡改什么,因为它本身就是生活经验,是民族志戏剧(ethnodrama)。

苹果变成了橘子:将诠释变为数据

和 NRC 一样,AERA 的伦理指南聚焦到报告结果的问题,作者有义务告知读者有关决定研究的伦理决策,其中包括怎样设计、执行以及组织调查研究。另外,还需要讨论参与动机、放弃同意权、保密协议和利益冲突等。报告应尽量准确,通俗易懂,且不能抄袭,不应有弄虚作假或者捏造数据和结果的成分。数据也应该达到一定的要求:任何一个资深研究者如果拿到同样一份相关数据都可以得出相同的结论。

诠释性材料就这样变成了数据,诠释的过程也变成了寻找数据模型的过程,以及以一种能让读者相信的方式来报告数据,以此来避免有关歪曲和捏造(如下文中不只是伦理问题)的指控。但这些并不是质性研究者工作的方式。

AERA 出版物中有关人文取向研究报告的标准[10]

在 2008 年版人文取向研究标准草案中,扩大了质性研究在教育研究中的范围,这份草案承认适用于实证研究的传统社会科学研究标准无法自动适用于人文取向的研究。这份草案把重点放在了五个不同题材的人文取向研究:哲学、历史、基于艺术的教育研究(ABER)、文学研究和知识政治学研究。由于文章篇幅有限,我无法对五种题材一一进行讨论,下面我将主要围绕 ABER 进行一些讨论,理由是它与质性研究的实验方法有重叠部分(Barone, 2001; Cahnmann-Taylor & Siegesmund, 2008; Eisner, 1991; Finley, 2008; Richardson, 2000a, 2000b)。

基于艺术的研究有两种取向:一种是人文主义或传统性的;另一种是激进与

批判教育学的。在AERA(2008)报告中被多次强调过的传统一方,是与质性研究中实证与艺术的方法相对应的。舞蹈、电影、诗歌、戏剧和造型艺术都可用来探索和发现人类更多面向:理智和情感的关系、道德生活、自我、身份以及意义等(p.3;也可参见Finley,2008)。而那些激进性、行为性、伦理性和革命性的艺术作品,以及对压迫性制度进行破坏、抗争和挑战的项目则不被接受(Finley,2008)。

该份报告认可一点,即人文取向研究所使用的形式和方法是实证的,并且在对文本、类文本(text analogues)和文本制品(textual artifacts)的分析中采用诠释法(AERA,2008,p.4)。他们断定这类研究是绝对实证性的,这意味着我们可以根据证据的政治性来进行计量、评估和评价,换句话说,实证研究和人文取向研究之间是有重叠的(p.4)。

相应地,对人文研究和对实证研究的评估标准也会有重叠。其评估标准有七项,每个一级标准又涵盖一套二级标准[13]来补充说明一级标准:(1)意义;(2)概念化;(3)方法;(4)可证性(substantiation);(5)一致性;(6)表达质量;(7)伦理[14](这些标准也被2006年实证标准文件收录)。

可证性和一致性是两个关键标准,且是密不可分的。它们共同确保了论点的合理性、解释的恰当性或可靠性、证据的质量和运用、研究的透明性及批判的自我意识。就如它的对手"实证研究"一样,有保证的人文研究成果也使用证据来证实结论。这类成果能证明其内在一致性和外在一致性,拥有令人信服的支持性证据和反驳性证据,并对相异的外部观点有认识。

如果一个研究故意不采用实证研究会怎样?如果其破坏了实证的概念怎么办?如果他不接受文本概念,而是把文本变成一种表演,变成一种具有多重意义的、复合的、模糊的现场(site)该怎么办?这种情况下,实证的文本分析模式就不再适用,可证性和一致性的标准也不再适用。

解读新标准

随着对质性研究讨论的深入,我们明白AERA需要给人文取向研究一个自由空间而不受狭隘的SBR指南的限制。但是,它提供给这种研究的舞台实在太小了,AERA企图将人文取向研究纳入一套改良版的基于证据的标准之中,在其标榜的包容性背后,它只是把质性研究的那套标准——透明性、一致性、证据与信任——给了人文取向研究。

正如对质性研究的论述一样,该份报告中有关基于艺术的教育研究(ABER)的讨论也忽略了很大一部分的方法论和诠释学文献,这些文献涉及:赋权式话语、批判性表演民族志、社会行动艺术目的(art-for-social-action purposes)、对话空间、公共艺术、审查制度、政府管制的新自由主义形式等(Finley,2008),似乎这份报告所脱胎的话语反而不是它所规限的话语。

然而,这份报告旨在消除敌意。它试图营造出这样一种印象:我们是一个幸福的大家庭,每个成员都做着不同的事情。但事实并非如此,实际上,我们更适合被叫作"分裂的家庭(house divided)"[15],相应地,我们反对"新正统主义"。AERA 通过声称我们所做的一切都是无可避免地带有实证性,来试图以科学的名义消除或至少减少其中明显的差异。

* * *

NRC,SREE 和 AERA 的指南似乎是在时间错位中写就的。过去的近三十年以来,质性研究凭借自身力量已然发展成为一个跨学科领域,而这场运动的核心就是以各种形式呈现出的诠释性和批判性范式(interpretive and critical paradigms),并且有一批与研究方法、研究策略、诠释性范式、研究自身的阅读与评估等主题关联的文献。然而可悲的是,这类文献并未在近期国家文件中有明显涉及。质性研究社群似乎四面楚歌,但在这一说法被接受之前,我们必须回答一个问题——那就是我们要求高质量的科学或者高质量的证据是给谁的?是为了谁?(Cheek, 2006)NRC,AERA 和 SREE 所营造的保护伞太小,我们需要的是更大的帐篷。

量化研究领域

对于证据的政治性这一问题,在诠释主义社群内部也剑拔弩张:(1)解释主义者反驳后实证主义者;(2)后结构主义者反驳解释主义者;(3)后解释主义者又反驳解释主义者(Preissle, 2006, p.692;Hammersley, 2005b; Hodkinson, 2004; MacLure, 2006)。一些后实证主义者也被 SBR 标准运动所吸引,他们试图发展出能够遵循提升研究质量这一要求的混合性或多元性的方法论策略。其他人则反对这个黄金标准运动,而是为诠释性或后诠释性传统所特有的一套认识去辩解(St.Pierre & Roulston, 2006)。阿特金森和德拉蒙特(Atkinson & Delamont, 2006)则呼吁回归芝加哥学派的传统经典。AERA(2006)企图持中立观点,既不偏向后实证主义也不偏向解释主义。

这场对话的直接影响首先体现在大学系所和有研究生培养的专业上,因为这些系所和专业有博士培养,也是质性研究学者获得终身教职的地方。他们担心 SBR 的声音会压过质性传统中的教学、学术研究和终身教职获取,担心把他们自己限制在一个对诠释性工作的狭窄界定中(Eisenhart, 2006)。更糟糕的是,这会致使一个更狭义的正统主义概念出现[16]。

反对意见

即使我们赞成要对证据、调查以及以实证为依据的结论进行对话,我们也必须要抵制单一黄金标准所带来的压力(Lincoln & Cannella, 2004)。我们不能只让一组人来定义这场对话中的关键术语,这就意味着允许 SBR 小组来定义我们坚持的道德和认识论立场(moral and epistemological terrain)。"科学"一词并不属于任何一群人或政府,哈贝马斯(Habermas,1972)早在在四十年前就曾这样预言过:

> 经验主义、实证主义和全球性审查文化之间的联系不是偶然的,也非仅仅是技术层面上的。这类技术途径将我们的注意力从更深刻的价值和意义的问题上转移开来。他们将更难做出激进的批判,而是在"判断只关乎客观质量"这一政治有利的借口下,将很大程度上是无形的偏袒做法变成研究。在这个过程中人类的需求和人权会遭到践踏,我们需要的民主也会遭到破坏。(p.122)

布迪厄(Bourdieu,1998)进一步阐述道:

> 统治者、技术专家官员、"左倾"或"右倾"的实证研究者们在理性、普遍真理下勾连起来,越来越多理性且科学的技术理据以客观性之名而备受倚重,审查文化也由此得以延续。(p.90)。

自律且严谨的研究有很多种——反科学(counter-science)、微科学(little science)、不规则科学(unruly science)和实用科学(practical science)——这些研究不需要被叫作科学。我们必须拥有一个自律、严谨、有思想且具反思性的研究模式,"一个后诠释主义以寻求意义而少点天真、以寻求解放而少点无知……去追求理解、改变和正义。"(Preissle, 2006, p.692)。正如有学者所言,它不需要被命名为科学,不需要去竞争此类名声(Eisenhart, 2006; Preissle, 2006; St.Pierre & Roulston, 2006)。

拉瑟(Lather,2006)表达了自己的观点:

> 对自律式研究的责任给追求"不确切知识"创造了空间(p.787),重要的是,应用质性方法的自律式研究可以策略性地应对社会政策研究中的缺点和可能(p.789),其目标就是批判性"反科学"……(批判性反科学)能让我们质疑那些我们理所当然地认为能够促进理解、反思和行动的做法(p.787)。我们需要一个更宽泛的框架,在这个框架里,诸如科学、数据、证据、领域、方法、分析、知识、真相等关键术语,不再被局限在一个狭隘的政策本位且实证主义的框架中。(pp.787 & 789)

新观点:有关大象的烦恼

现在让我们回到客厅里的大象身上,想想盲人摸象的寓言故事。这个寓言讲述了六个进宫的盲人,他们在王宫中第一次近距离接触大象,六人轮流摸完大象后,对着其他人发表他自己的感受:

> 第一个盲人摸到了大象身体后说大象像一堵墙,第二个盲人摸到了大象鼻子后说大象像一条蛇,第三个人摸到了象牙后说大象像矛,第四个盲人摸到了大象腿后说大象像棵树,第五个盲人摸完大象的耳朵后说大象一定是扇形的,第六个盲人摸到了大象的尾巴后说大象瘦得像根绳子。

这则寓言故事中的大象有多种形态,也带给我们很多启示。我们永远无法知晓事物的本质,我们总被自己的视角蒙蔽眼睛,真相也总是局部的。

总而言之:

真相一:大象不只是一回事。如果我们把 SBR 比作大象,那么根据寓言故事,我们每个人都只能知道自己的 SBR 版本。对于支持 SBR 的人来说,大象意味着两件事:一是能告诉我们的全知全能的存在;二是能生产出生活真相的认识路径。但一个东西怎能同时代表两件事物呢?

真相二:对于怀疑论者来说,我们就像是寓言故事中的盲人。我们看到的真相只是局部真相。这里既不存在如上帝般的整体视角,也不存在一个规范的认识路径。

真相三:方法和道德上的偏见严重地遮蔽了我们,以至于我们永远无法站在别的盲人的角度去思考问题。即使这个叫作 SBR 的大象能自己说话,我们对事物的偏见可能还会阻碍我们听到它说话的内容。反过来,它自己的偏见也会让它听不到我们在说什么。

真相四:假设我们都是盲人,也不存在上帝,有各种各样的大象,那么我们该做的也只是尽力摸索这个世界,把事情做到最好。

另外两个版本的大象

前述的是盲人眼中的大象。除此之外,至少还有两种版本的大象:版本 2.1 和版本 2.2。两种版本都延续着前述版本,但是这里的大象指的是存在于人类生活空间中那些令人烦恼的问题情境、事件或者人。人们发现与其直面事物、做出改变,还不如直接拒绝,就好比大象不在屋子里。这是不健康的,因为事物本身可能具有破坏性,它可以产生相互依赖。为了让自我感觉良好,我们需要大象的负面存在。

其就被立刻划分成了两个版本:2.1 和 2.2。在寓言 2.1 中,SBR 主张像对待他们客厅中的大象那般去看待质性研究,他们忽略了我们的传统、价值观和方法论,他们也没有读过我们的期刊、手册和专题论文,他们甚至没有参与我们有关 SBR 的讨论。就像那六个盲人一样,他们行事风格就好像他们可以用自己的视角来创造我们。他们说我们研究的结果是不可信的,说我们是激进的相对论者,说我们认为什么都行。如果我们告诉他们,他们了解的只是我们单一的一面,他们就会反驳我们。当我们指出他们的偏见,说偏见会阻碍他们理解我们工作时,他们也只会断言我们是错的,他们才是正确的。

在寓言 2.2 中,大象在我们客厅里。除了那些明显的例外,我们试图忽略它的存在,然而**否认**却会导致某种依附关系。我们需要 SBR 的负面存在来界定我们是谁,比如说,我们还没接受那些来自受过良好教育的决策者的挑战,我们需要证明给他们看——质性研究和我们对于实用科学、诠释和表现伦理的看法,是如何给那些体现恢复性公平(restorative justice)、公正和更好学校教育的项目做积极贡献的(Preissle, 2006; Stanfield, 2006)。关于对评价和评估研究质量的替代性方法,我们还没有让决策者参与讨论,也没有让 SBR 的拥趸参与到这一讨论中(St.Pierre, 2006)。当然,他们也常常婉拒我们的对话邀请,结果就变成我们要让 SBR 这个大象来订立对话的条条款款。

如果我们要积极地行动,我们就不得不超越寓言 2.2,跨过大象、盲人和否认结构,我们必须创造一种全新的叙事,一个有关激情和承诺的叙事。这一叙事会告诉其他人认识路径总是局部的、道德的,并关乎政治的,这一叙事也会允许我们把大象放在适当的位置上。我们将围绕以下几个确定性观点来创作我们自己的新寓言:

1.对于方法论规则和诠释性指引,我们有足够的支持。

2.它们对改变和不同诠释持开放态度,而且认为本该如此。

3.质性研究不存在单一的黄金标准。

4.我们重视在我们期刊中公开同行审查。

5.我们的实证研究材料是表述性的,而且它们不是供买卖和消费的商品。

6.我们的女性主义伦理和共产主义伦理不受 IRBs 的支配。

7.我们的科学是开放的、难驾驭的,而且具有破坏性(MacLure, 2006; Stronach, Garratt, Pearce, & Piper, 2007)。

8.研究从来都是关乎政治和道德的。

9.客观性和证据都是政治和道德的术语。

我们生活在一个暴力空间中的压抑性历史时刻。反对有色人种的无休止战争、压迫、证据伪造、批判性缺位、民主话语、打着客观性幌子的专制新自由主义都盛行于世。对于这种试图给批判性社会科学研究强加一个新正统主义的全球潮流,我们一定要阻止它,同时也不能任由霸权式证据政治(hegemonic politics of

evidence)的存在。现在已经到了生死攸关的时候了!

注 释

1.本章对邓津(Denzin ,2009)的论点进行了修正和延伸。

2.审查文化系指某种技术和统计系统,它会根据所谓的客观标准,例如测试分数等,来衡量结果,并对质量进行评估。有人认为全球性的审查文化是在践行保守的、新自由主义的治理概念(Bourdieu, 1998; Habermas, 1972, 2006)。

3.拉瑟(Lather ,2004)梳理了下述缩写代号的历史,并提供相关的批判性阅读材料:CC(科克伦协作,Cochrane Collaboration),C2(坎贝尔协作,Campbell Collaboration),AIR(美国研究协会,American Institutes for Research),WWC(有效教育法大盘点,What Works Clearinghouse),IES(教育科学研究会 Institute of Education Science)。近年来,CC 和 C2 有意合作想要在质性研究评估上达成统一意见(参见 Briggs, 2006; National CASP Collaboration, 2006;Bell, 2006)。

4.在过去的四十年里,关于三角验证(triangulation)、多元运作论(multiple operationalism)以及混合型方法模式已变得相当复杂且细致入微(见:Saukko, 2003; Teddlie & Tashakkori, 2003)。三角验证在过去的几十年中不断改进以满足需求。

5.WWC 和 C2 之间的共同主线是《不让一个孩子掉队法案》(*No Child Left Behind Act*)和《第一阅读颁布令》(*Reading First Act*),这些法令要求在设计和实施教育项目时重视辨别和运用基于科学研究的能力。

6.具有讽刺意义的是,匿名同行评审意见公然反抗了近期 CC 研究,认为根本不存在有利证据证明匿名同行评审能提高研究质量(Jefferson, Rudin, Brodney Folse, & Davidoff, 2003; White, 2003; see also Judson, 2004, pp.244-286)。事实上,CC 的研究者们也没有找到多少相关研究来验证他们预设效果。

7.它们首届年度大会(2008 年 3 月 2—4 日举行)是以产出为本的,并呼吁更多严谨的研究来关注阅读、写作、语言技能、数学与科学成就、社交和行为能力,以及预防辍学和学业完成等问题。

8.可证实性和透明性是新管理主义两个非常关键的术语。它以证据为依据,并且受审查影响。言外之意,政策决议要以证据为基础来保障政策建议的正当性,要公开说明研究程序(Hammersley, 2004)。透明性也是科克伦质性研究小组一直提倡的一个标准(Briggs, 2006)。

9.结果报告的标准被分为八大领域:问题形成、设计、证据(来源)、测量、分析、诠释、推广性、伦理、标题和摘要。

10.我要感谢霍伊(Kenneth Howe)对这一部分的评论。他是 AERA 委员会成员。

11.修改过后的最终标准版发表在《教育研究者》(*Education Researcher*, 38 [6], 2009, 481-486.)

12.该份报告将诠释工作减少到三个大类或者三大对象:文本、类文本(包括报告、叙述、表演、仪式等)、实物(艺术品)。

13.例如,意义标准有四个层面的要求,涉及主题和学术贡献;方法标准有三个层面;概念化有五个层面,等等。

14.伦理意义上而言,如同实证研究一样,人文研究要得到 IRBs 的同意后才可以被实施。研究者要公开他们的价值取向,公开讨论任何可能对他们的分析产生影响的利益冲突。

15.我要感谢霍伊给我提供这样的说法。

16.在过去的二十年里,质性研究从一开始的三个专业期刊发展到现在的 20 多种,或者可能还有更多(Chenail, 2007)。

参考文献

American Association of University Professors. (1981). Regulations governing research on human subjects: Academic freedom and the institutional review board. *Academe*, *67*, 358-370.

American Association of University Professors. (2001). Protecting human beings: Institutional review boards and social science research. *Academe*, *87*(3), 55-67.

American Association of University Professors. (2002). Should all disciplines be subject to the common rule? Human subjects of social science research. *Academe*, *88*(1), 1-15.

American Association of University Professors, Committee A. (2006). *Report on human subjects: Academic freedom and the institutional review boards.*

American Education Research Association. (2006). *Standards for reporting on empirical social science research in AERA publications.*

American Education Research Association. (2008, August/September). Standards for reporting on humanities-oriented research in AERA publications. *Educational Researcher*, *38*(6), 481-486.

Atkinson, P., & Delamont, S. (2006, November/December). In the roiling smoke: Qualitative inquiry and contested fields. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, (*19*)6, 747-755.

Barone, T. (2001). *Touching eternity: The enduring outcomes of teaching.* New York: Teachers College Press.

Becker, H. S. (1966). Introduction. In C. Shaw, *The jack-roller* (pp. v-xviii). Chicago: University of Chicago Press.

Bell, V. (2006). *The Cochrane Qualitative Methods Group.*

Bishop, R. (1998). Freeing ourselves from neo-colonial domination in research: A Maori approach to creating knowledge. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *11*, 199-219.

Bourdieu, P. (1998). *Practical reason.* Cambridge, UK: Polity.

Briggs, J. (2006). *Cochrane Qualitative Research Methods Group.*

Cahnmann-Taylor, M., & Siegesmund, R. (Eds.). (2008). *Arts-based research in education: Foundations for practice.* New York: Routledge.

Cannella, G. S., & Lincoln, Y. S. (2004, April). Dangerous discourses II: Comprehending and countering the redeployment of discourses (and resources) in the generation of liberatory inquiry. *Qualitative Inquiry*, *10*(2), 165-174.

Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21st century: A qualitative method for advancing social justice research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 507-535). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cheek, J. (2005). The practice and politics of funded qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 387-410). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cheek, J. (2006, March). What's in a number? Issues in providing evidence of impact and quality of research (ers). *Qualitative Health Research*, *16*(3), 423-435.

Chenail, R. J. (2007). Qualitative research sites. *The Qualitative Report: An Online Journal.*

Christians, C. (2005). Ethics and politics in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 139-164). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Davies, P. (2004). Systematic reviews and the

Campbell Collaboration. In G. Thomas & R. Pring (Eds.), *Evidence-based practice in education* (pp. 21-33). New York: Open University Press.

Denzin, N. K. (1997). *Interpretive ethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N. K. (2003). *Performance ethnography: Critical pedagogy and the politics of culture*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N. K. (2007). The secret Downing Street memo, the one percent doctrine, and the politics of truth: A performance text. *Symbolic Interaction*, *30*(4) 447-461.

Denzin, N. K. (2009). The elephant in the living room: Notes on the politics of inquiry. *Qualitative Research*, *9*(1), 139-160.

Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (2006). Qualitative inquiry and the conservative challenge. In N. K. Denzin & M. D. Giardina (Eds.), *Qualitative inquiry and the conservative challenge* (pp. ix-xxxi). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 1-32). Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & Giardina, M. D. (2006, November/ December). Disciplining qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *19* (6), 769-782.

Dixon-Woods, M., Bonas, S., Booth, A., Jones, D. R., Miller, T., Sutton, A. J., et al. (2006, February). How can systematic reviews incorporate qualitative research? A critical perspective. *Qualitative Research*, *6* (1), 27-44.

Dixon-Woods, M., Shaw, R. L., Agarwal, S., & Smith, J. A. (2004). The problem of appraising qualitative research. *Quality & Safety in Health Care*, *13*, 223-225.

Eisenhart, M. (2006, November/December). Qualitative science in experimental time. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *19*(6), 697-708.

Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye*. New York: Macmillan.

Erickson, F., & Gutierrez, K. (2002, November). Culture, rigor, and science in educational research. *Educational Researcher*, *31*(8), 21-24.

Feuer, M. J. (2006). Response to Bettie St. Pierre's "Scientifically Based Research in Education: Epistemology and Ethics." *Adult Education Quarterly*, 56(3), 267-272.

Feuer, M. J., Towne, L., & Shavelson, R. J. (2002, November). Science, culture, and educational research. *Educational Researcher*, *31*(8), 4-14.

Finley, S. (2008). Arts-based research. In J. G. Knowles & A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research* (pp. 71-81). Thousand Oaks, CA: Sage.

Freeman, M., de Marrais, K., Preissle, J., Roulston, K., & St. Pierre, E. A. (2007). Standards of evidence in qualitative research: An incitement to discourse. *Educational Researcher*, *36*(1), 1-8.

Gilgun, J. F. (2006, March). The four cornerstones of qualitative research. *Qualitative Health Research*, *16*(3), 436-443.

Guba, E., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth-generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

Guba, E., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 191-216). Thousand Oaks, CA: Sage.

Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests* (2nd ed.). London: Heinemann.

Habermas, J. (2006). *The divided West*. Cambridge, UK: Polity.

Hammersley, M. (2004). Some questions about evidence-based practice in education. In G. Thomas & R. Pring (Eds.), *Evidence-based practice in education* (pp. 133-149). New York: Open University Press.

Hammersley, M. (2005a, December). Close encounters of a political kind: The threat from

the evidence-based policy-making and practice movement. *Qualitative Researcher*, *1*, 2-4.

Hammersley, M. (2005b, April). Countering the "New Orthodoxy" in educational research: A response to Phil Hodkinson. *British Educational Research Journal*, *31*(2), 139-156.

Hodkinson, P. (2004, February). Research as a form of work: Expertise, community and methodological objectivity. *British Educational Research Journal*, *30*(1), 9-26.

Jackson, N., & Waters, E. (2005). Criteria for the systematic review of health promotion and public health interventions. *Health Promotion International*, *20*(4), 367-374.

Jefferson, T., Rudin, M., Brodney Folse, S., & Davidoff, F. (2006). Editorial peer review for improving the quality of reports of biomedical studies. *Cochrane Database of Methodology Reviews*, *1*.

Judson, H. F. (2004). *The great betrayal: Fraud in science*. New York: Harcourt Brace.

Kaplan, E. (2004). *With God on their side: How the Christian fundamentalists trampled science, policy, and democracy in George W. Bush's White House*. New York: New Press.

Larner, G. (2004). Family therapy and the politics of evidence. *Journal of Family Therapy*, *26*, 17-39.

Lather, P. (1993). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge.

Lather, P. (2004). This is your father's paradigm: Government intrusion and the case of qualitative research in education. *Qualitative Inquiry*, *10*(1), 15-34.

Lather, P. (2006, November/December). Foucauldian scientificity: Rethinking the nexus of qualitative research and educational policy analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *19*(6), 783-792.

Lather, P. (2007). *Getting lost: Feminist efforts toward a double (d) science*. Albany: SUNY Press.

Lincoln, Y. S., & Cannella, G. S. (2004, February). Dangerous discourses: Methodological conservatism and governmental regimes of truth. *Qualitative Inquiry*, *10*(1), 5-10.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Lundberg, G. (1926, October). Quantitative methods in sociology. *Social Forces*, *39*, 19-24.

MacLure, M. (2006, November/December). The bone in the throat: Some uncertain thoughts on baroque method. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *19*(6), 7239-7746.

Madison, D. S. (2005). *Critical ethnography: Methods, ethics, and performance*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Maxwell, J. A. (2004a). Causal explanation, qualitative research, and scientific inquiry in education. *Educational Researcher*, *23*(2), 3-11.

Maxwell, J. A. (2004b, August). Using qualitative methods for causal explanation. *Field Methods*, *16*(3), 243-264.

Monastersky, R. (2002, November 25). Research groups accuse education department of using ideology in decisions about data. *Chronicle of Higher Education*, 2.

Moran-Ellis, J., Alexander, V. D., Cronin, A., Dickenson, M., Fielding, J., Sleney, J., et al. (2006, February). Triangulation and integration: Processes, claims, and implications. *Qualitative Research*, *6*(1), 45-60.

Morse, J. M. (2006a, March). The politics of evidence. *Qualitative Health Research*, *16*(3), 395-404.

Morse, J. M. (2006b, March). Reconceptualizing qualitative inquiry. *Qualitative Health Research*, *16*(3), 415-422.

National CASP Collaboration. (2006). 10 *questions to help you make sense of qualitative research*, *Critical Appraisal Skills Program (CASP)*. Milton Keynes Primary Care Trust.

National Center for Dissemination of Disability Research. (2007).

National Research Council. (2002). *Scientific research in education*. Committee on Scientific Principles for Education Research (R. J. Shavelson & L. Towne, Eds.). Washington, DC, National Academies Press.

National Research Council. (2005). *Advancing*

scientific research in education. Committee on Scientific Principles for Education Research (L. Towne, L. Wise, & T. M. Winters, Eds.). Washington, DC, National Academies Press.

Popay, J., Rogers, A., & Williams, G. (1998). Rationale and standards for the systematic review of qualitative literature in health services research. *Qualitative Health Research*, *8*, 341-351.

Preissle, J. (2006, November/December). Envisioning qualitative inquiry: A view across four decades. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *19*(6), 685-696.

Quigley, L. (1996). *The blind men and the elephant.* New York: Scribner. Rains, F. V., Archibald, J., & Deyhle, D. (2000). Introduction: Through our eyes and in our own words—The voices of indigenous scholars. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *13*(4), 337-342.

Richardson, L. (2000a). Evaluating ethnography. *Qualitative Inquiry*, *6*(2), 253-255.

Richardson, L. (2000b). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 923-948). Thousand Oaks, CA: Sage.

Saukko, P. (2003). *Doing research in cultural studies: An introduction to classical and new methodological approaches.* London: Sage.

Smith, J. K., & Deemer, D. K. (2000). The problem of criteria in the age of relativism. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 877-896). Thousand Oaks, CA: Sage.

Smith, J. K., & Hodkinson, P. (2005). Relativism, criteria and politics. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 915-932). Thousand Oaks, CA: Sage.

Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples.* Dunedin, NZ: University of Otago Press.

Spencer, L., Ritchie, J., Lewis, L., & Dillon, L. (2003). *Quality in qualitative evaluation: A framework for assessing research evidence.* London: Government Chief Social Researcher's Office, Crown Copyright.

Stanfield, J. H. (2006, November/December). The possible restorative justice functions of qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *19* (6), 723-728.

St. Pierre, E. A. (2006). Scientifically based research in education: Epistemology and ethics. *Adult Education Quarterly*, *56*(3), 239-266.

St. Pierre, E. A., & Roulston, K. (2006, November/December). The state of qualitative inquiry: A contested science. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *19* (6), 673-684.

Stronach, I. (2006, November/December). Enlightenment and the "Heart of Darkness": (Neo) imperialism in the Congo, and elsewhere. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *19*(6), 757-768.

Stronach, I., Garratt, D., Pearce, C., & Piper, H. (2007, March). Reflexivity, the picturing of selves, the forging of method. *Qualitative Inquiry*, *13*(2), 179-203.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. In A Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 3-50). Thousand Oaks, CA: Sage.

Thomas, G. (2004). Introduction: Evidence: Practice. In G. Thomas & R. Pring (Eds.), *Evidence-based practice in education* (pp. 1-20). New York: Open University Press.

Timmermans, S., & Berg, M. (2003). *The gold standard: The challenge of evidence-based medicine and standardization in health care.* Philadelphia: Temple University Press.

Torrance, H. (2006). Research quality and research governance in the United Kingdom. In N. K. Denzin & M. Giardina (Eds.), *Qualitative inquiry and the conservative challenge* (pp. 127-148). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Viadero, D. (2006). New group of researchers focuses on scientific study. *Education Week*, *25* (21), 1 & 16.

White, C. (2003, February 1). Little evidence for effectiveness of scientific peer review. *British Medical Journal*, *326*(7383), 241.

Wolcott, H. F. (1999). *Ethnography: A way of seeing*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

写入立场：创作及评价的策略 40

WRITING INTO POSITION: STRATEGIES FOR COMPOSITION AND EVALUATION

⊙ 罗纳尔德 J. 佩里亚斯(Ronald J. Pelias)

宋 萑 译　朱志勇 校

每当写作的时候，我觉得自己像在一点点地雕刻骨架，在由内而外地重塑自己的外表与心灵。

——G. Anzaldúa(1999, p.95)

我坐在桌旁，思考着如何在学术写作中将作者自己代入，以及当作者本身看起来似乎并非讨论的中心时，自我如何去指挥写作的关注点。当我脑海中出现这个困惑时，我想起了迪蒂昂在她文章《我为何写作》(*Why I Write*)中的初次申明：

从多方面来看，写作就是表达自我的行为，把自己的观念强加给别人，大声疾呼道：听我的，用我的方式来看问题，改变你的想法。这是一种具有侵略性，甚至含有敌意的行为。尽管作者可以用尽一切方法来掩饰这种侵略性，比如使用附属从句、修饰语、试探性的虚拟语气、省略号及各种托词等(用所有这些方式来暗示与暗指自己的用意，而非直接宣布与声明)，但并不能绕过这样一个事实——形诸纸上的文字其实是一种隐秘的霸权策略，是一种侵略，是作者感性认识对读者最私密空间的一种强加。(Didion, pp.17-18)

我折服于迪蒂昂的见解，被其逻辑所吸引。似乎从某种角度来讲，写下我写作的经历，把我自己放置在一个富有创造性的位置，也许可以让我在写作中看见自己。受迪蒂昂的影响，我把她的见解摘抄在日记中，并作了如下的笔记：

当我写作时，我主张要有自我，坚持"我"(主体存在)的重要性。通常，我会认为研究是一种寻求空间的方式，它将带来一种拓展性的变化，并且意味着个体写作本身值得关注。这份责任是对自负和价值意义的一种诉求。当对研究没有一种严肃的信念时，研究不会存在；如果迷信单一事实，研究就不会成功。研究存在于可能性和希望之中。

创作的过程渐渐唤醒我所相信的，唤醒我写作之前不知道的一些东西，我会

达到一种共鸣表述的境界。我朝着明确的目标行进,前进,就像罗伯特·弗罗斯特(Robert Frost)在诗中说的:“一种应对迷茫的短暂停留。”我在这样的存在中,在我自己一贯政治性、物质性的主张下饰演着自己,我从事着的正是理查德森(Laurel Richardson)所说的“作为一种探究方式的写作”。

根据理查德森的理论,我在本章的论述是基于写作作为一种“探究方式”的观点之上的。我在写作中会明确自己的立场,这样既可以确认我对“写作作为一种探究方式”的理解程度,也确认我目前对质性写作的看法。本章第一部分将说明写作所起到认识和记录的功能。作为一种认识,写作是处于从可能性到确定性、从虚拟到现实、从个体发现到公开辩论的连续轴之上。作为一种记录,认识本身可以通过诗歌、叙事和戏剧的形式来表达,并显现出描述性、解构性和批判性等特质;第二部分提出,与质性研究相关联的特质——诸如共鸣、反思、象征、片面、偏见和内容性等——都会鼓励特定的写作策略;第三部分则运用并列的手法,来展现高效和低效的文章是如何写就的。

第一部分:定位自我、定位写作

我坐在桌旁,试着回忆曾经读过的书,这些富有创造力的作家都或明或暗地提出,写作是一种探究的方式。翻开自己的日记,我很快就找到了丹恩(Dunn,1993)曾说过的话:对散文家的最好写照就是“相信存在着一种被无意中听到自我澄清事物之价值的人”。在另一页,我发现史密斯(Lee Smith)这样回应丹恩的见解:

> 无论我们所写是虚构抑或非虚构,是日记还是要出版的作品,写作本身就是一种疗伤的过程。在纸上简单地码字就是在创造一个全新的秩序,让我们生活中的辛酸和混乱变得有形可识。

我在日记中的某页也注意到写作的这种澄清功能。罗思克(Roethke,2001)写道,诗歌是“对混乱的再一次战胜”。我的思索延续着戈德伯格(Goldberg,1986)的观点:“写作是驱散你脑海中雾霾的行动。”他们和其他富有创造力的作家一样,都把写作理解为一个迂回的过程,把握随时可能溜走的当下,通过专注语言且与语言的协商来聚焦主题。正如贝尔(Bell,2002)所言,这个过程就是作家“倾听”着写作的“自然流出”。通过这种方式,写作就如同罗森塔尔(Rosenthal,1987)所解释的那样,是“认识的绽放,去满足将内心深处的真实展现出来的需要。”吉格(Geiger,1967)的抒情诗里如此写道,写作“记录下言说者认识的过程”。在这一讨论背景下,我们就不难理解为什么理查德森会重视写作在方法论中的地位,以及为什么她的观点会被很多从事质性研究的学者所接受。

作为认同理查德森观点的众多研究者中的一员,我想概述一下写作是如何发挥认识和记录功能的。诸如“认识”和“记录”的术语,是指向写作者的写作过

程及其所完成的文本。在写作的过程中,特别在寻找让个人的思想与感受得以结晶成文的行动中,写作者都能够意识到自己的信念。相比说它是一个“写出(writing up)”某物的过程,它更像一个“写入(writing into)”某物的过程。当我们在“写出”某物时,作者是在写作之前就知道他们想要说什么;而当我们去“写入”某物时,作家是通过写作发现其所知,这是一个用语言来观察、引导,把自己放在思考的经验之下的过程。这样的“语言组织”能揭示出作者的清晰在场,它能明确内容立场(material stance)在世界中的定位,标示其位置。简言之,语言的组织很重要。

随着写作的持续,作者的认识在陈述和虚拟的连续轴上逐渐外显出来。这些认识可以是“实然性(is-ness)”的表达,也可以是“可能性(perhaps-ness)”的表达。“实然性”是一种确定性的声称,“这是……”;“可能性”这种陈述则表达为“可以是……”。对写作者而言,认识本身可以带有很大的权威性,可以毫无疑问地物化,可以感知确其然性;或者也可以是一种临时的存在,展示出多元性中某种可能性,并视环境而定。不同的认识将写作者们指向了不同的路径,并常常指引着写作者在写作主题上所采取的立场。写作者是藏身于其观点背后的,他们或自信而动,或谨慎而行,或相信他们有压倒性的证据,或只有拼图中的一小块。有时观点鲜明并值得关注,他们就显身出来;有时则会克制自己,不发出过多的声音。在连续轴上“实然性”这一端,观点的呈现是权威性的,是足以获得公众支持的;而在“可能性”这一端,相关论点需要进一步讨论,需要更多的研究,是存疑的。

无论是“实然性”还是“可能性”的认识,都存在另一个从个体到公共而延展的连续轴。个体性的认识是以个人身份来表述作者本人,是将认识本身与个体的态度、信仰和感受放在一起考虑的;且与个体的关系性附属和政治立场联系起来;也和个体对世界的感受联系在一起。这类写作或是与个体的认同关联(例如,Alexander, 2006; Myers, 2008; Trujillo, 2004; Warren, 2001; Young, 2007);或是发端于个体的创伤、疾病或失落(例如,Defenbaugh, 2011; Ellis, 1995; Rambo Ronai, 1996; Richardson, 2007; Watt, 2005, 2008);或是联结关系动力学(relational dynamics)(例如,Adams, 2006; Poulos, 2009; Tillmann-Healy, 2001)。总之,个体性认识告诉作者他们如何看待自己,他们如何理解自己的经验。当他们分享自己的见解时,他们会让读者们了解自己的立场,并让读者与自己产生共鸣,他们的写作成为读者思考的切入点。

公共性认识将作者和社会或者文化氛围联系在一起。他们逐渐理解社会世界是怎样展开的,关注组织体系如何引导人类行动,关注制度实践如何控制人们的欲望并支配其权利,关注文化解释如何只赋予特权给一些人而不是另一部分人。这类写作或聚焦于殖民和非殖民逻辑(例如,Goodall, 1989, 2006; Tracy, 2003),或聚焦于社会和政治不公正(例如,Denzin, 2008; Lockford, 2008)。它们常常带有或明或暗的行动诉求,其呈现形式可能是乌托邦式梦想,可能是希望的栖息地,也可能是道德律令。它们可能会以社会正义的名义呼吁重整秩序,它们

可能会因为不足以或不可能由内而外的改变而变得激进,甚至无政府主义。它们可以成为导火索,也可能成为火药桶。

女权主义者提出的"个体的即政治的"洞见,是对割裂个体与公众中所存危险的即时提醒。个体话语对于公共领域而言是具有启示性的,尤其是在沉默或者受到轻视之后;而公共声明和法律则是透过影响个体,来发出最有力量的声音。透过关注个体,公共认识得以形成;透过考量公众,个体的洞察力得以外显。这里个体性和公共性之间的区别看起来只是形式上的,但在本文中为了注解的需要,明晰这一点则是必要的。

通过记录写作者所发现的内容,"认识"找到了自己的形式,它们以诗歌、记叙文、戏剧的方式呈现。尽管这些形式在很多方面有共同之处,但学者们在其工作中倾向于一种形式或另一种。如此一来,他们的学术成就则会以不同形式得以展现。诗人的记录以诗歌的形式来呈现,它其实就是依靠诗歌写作技巧(例如,比喻修辞、诗歌韵律、衬托)的力量来探索洞见的结构化。借助于自己的经历或借助于他者的经历作为资料,或作为他们引证的来源,研究者们透过诗歌的形式(例如,Brady,2003;Hartnett,2003;Prendergast,Leggo,& Sameshima,2009),可以将细致入微的研究和诗歌的强烈情感结合起来,从而更为生动地描绘研究对象。正如哈尼特所解释的,借助于诗歌,可将"学术研究中证据收集的力量和诗歌中情感创作的力量"整合一体(p.1)。从这个意义上来说,这种努力便成为所谓的"研究型诗歌"(例如,Hartnett,2003;Hartnett & Engels,2005;Sanders,1976)。

叙事式记录是在学术圈中一种最为常见的文体,叙事者透过观点、情节和角色性格来讲述一个故事。在绝大多数情况下,学术研究中的叙事者是可靠的,他们和写作者共享价值观。当读者们读这些故事时,是期待写作者能够实话实说的。读者认为写作者会尽可能真实地描述故事,当然,他们也知道并不存在一个终极描述。"编故事"其实是一个自我编织的过程,它会帮助作者去型构他们对世界的理解认识,去发现新的领域,去与不同观点共存。它同样也是一种文化创造的过程,故事通常会承载着社会责任感,承载对更多社会公正的诉求。这些故事作为一种见证,是对他者的一种代言。对于故事的力量,埃利斯(Ellis,2009a)提供给学者们一段生动的描绘:

> 故事即我们所拥有的全部,是晴雨表——透过它,我们建立认同,安排和过生活,将我们的生活与他人相联系、相比较,并决定将如何活着。这些故事,让我们敞开心扉,直视我们自己和周遭的世界,帮助我们去改造我们的生活和我们的世界,让它变得更好。

戏剧式记录则利用夸张手法,突出矛盾冲突和人物对白。它可以作为剧本见诸笔端(例如,Ellis & Bochner,1992)或者展演于舞台之上(例如,Gray & Sinding,2002;Pineau,2000;Saldana,2005)。采用戏剧形式的学者,依靠表演的艺术技巧,从而用剧本写出他们的研究发现,去展示不同言说者的彼此交流,或去展示不同取向下的多元声音。这类与戏剧式记录相关的文体往往被冠以民族志

戏剧(例如,Mienczakowski,2001;Saldana,2005)和表演民族志(例如,Alexander,2005;Denzin,2003;Madison,2005)。这类表现形式旨在提供具象化的表达,使研究成果得以生动展现,而且其通常伴有一种渴望,渴望参与“希望的文化政治学(cultural politics of hope)”(Denzin, 2003, p.24)。

不管认识以何种形式(诗歌、叙事或者戏剧)出现,它们都会带有诠释性、结构性或批判性的表达。在诠释性层面上的认识,很大程度上依靠描述;在解构性层面上的认识,则展现各种可能性;在批判性层面上的认识,其探究性质推动了社会行动。去思考“写作作为一种既定形式的认识记录”的命题,实际上就意味着,写作本身是一个表演性行为。它是一种融入世界的语言行为,是一种实质性的表达方式。其功能或只是简单地强化现有的解构,或是提供审视世界的新视角。写作总是政治性的。言说者,无论好坏,总是有各自立场的。虽然说对作为一种探究方法的写作的最好理解,是将写作视为一种既定形式的认识记录,但这一点并不能为质性研究者提供能常常使用的特定策略。因此下一节将介绍一些写作策略。

第二部分:写作策略

我坐在桌前试着去思考那些质性研究者们如何去处理他们的个案,如何去修饰文中的词藻,如何带领读者置身于他们的文章。我想起一些关于质性研究的关键性质,这些性质对有关质性研究的诸多争论指出相似的方向(例如,Colyar, 2009; Denzin & Lincoln, 2005; Ellis, 2004; Goodall, 2000, 2008; Pollock, 1998)。首先,我要指出的是,质性学者常常说自己的研究是引人共鸣的、反身性的、具体的、局部的、有倾向性的、辩证的,而上述每一种维度都会将质性学者推向某一个特定的写作策略。尽管这里将对每一个作出说明,但我认为需要特别说明的是,读者希望发现作者在文中使用多种策略。当然,所有的文章必定是局部的、有倾向的和辩证的,但写作本身,无论好坏,都是其中关键所在。虽然不同文章在共鸣性程度、反身性程度和具身化程度上会有区别,但是读者常常会感觉到一篇文章中会特别喜欢采用某一种或几种策略。

共鸣性

质性研究者们会采用共鸣方法来丰富或者打破常规的理解。他们的工作是依赖于文学和可能化(possibilizing)。说到文学,他们利用文学工具(诸如修饰语、对话和韵律)来为读者创造一种体验。他们认为自己的工作是与美学相关的,借鉴各种文学的传统,并且相信情感因素在学术写作中占有一席之地。例如蒂尔曼-海利(Tillmann-Healy,2003)在描述她失去的家庭关系时运用转喻进行了一个有趣的描述,她描述自己和其他家庭成员的手掌来建构家庭情境中关系和情感力量。在这辛酸一刻,她告诉读者当她看到祖父手掌时的内心所想:

> 我盯着我祖父手里80年的岁月沉积。一双会烹饪的手让在"二战"中的士兵有饭可吃;一双温柔的手抚摸着我祖母乌黑的头发;一双强壮的手修好的大坝束缚了躁动的密西西比河;一双长满老茧的手给我的父亲在榆树街修建了童年的家;一双自豪的手养育了三个儿子和后来的8个孙子;一双家长的手切开节日的火鸡;一双园丁的手耕耘了花园土地,使得深红色的万寿菊在春天如同交响乐一样热情地盛开;一双健忘的手在摇骰子的时候会摇很多遍;一双苍老的手布满隆起的紫红色血管;当他坐在躺椅上看摔跤比赛的时候,那一双患有帕金森的手好像在弹奏一架无形的钢琴。(p.176)

这篇文章通过韵律的重复得到了力量,在这些进行选择的细节当中,在这些按年代结构排序的事件中缓缓地将祖父双手的疾病说出。透过蒂尔曼-海利的文字,读者感受到了一种失去。

可能化的方法则是给读者展示出多样的读物,并且让读者可以从中进行选择。它努力避免代言的危险,并且充分意识到它不能完全满足自身的期望。按照德里达的说法,可能化的方法是用一种过量或过度的形式来显示写作的价值,从而为对话和存在的不同形式创造一个空间。正如波洛克(Pollock,1998)所言,"表演性且共鸣性的写作会混淆批判和创造(硬和软、真和假、男性和女性)的规范性区别,它们宁可将自身与可能性逻辑联结起来,也不愿与效度或因果联结。"麦迪逊(Madison,2005)更进一步解释道:

> 在可能性的表演中,可能是暗指一个以创造和改变告终的动作。它是积极而创造性的工作,通过思考生命,思考世界与文本的融合,思考如何在边缘与中心间的谨慎穿越,思考如何为活化关系和空间而开辟更多且多样的途径,来编织精神生活。(p.172)

采用可能化方法的作者也许会描述同一事件的矛盾故事,会为既定片段提供阅读的拓展,会列举出可被采取的各种行动,会引导别人注意到他们演绎中的不足,凡此种种。他们在写作时会注意语言的影响力,会注意避免让自己的主张成为另一种权力姿态,他们是为了可能而写作的。

通常,文学和可能化的策略都是以多个言说者的形式来呈现的,采用这类策略的作者渴望戏剧剧本式的审美标准,并在戏剧展演中寻求完整表达。这些在民族志戏剧、表演性文本、表演民族志都是很典型的。《从金发到雷鬼发辫:激进身体的惊悚故事集》(*From Goldilocks to Dreadlocks: Hair-Raising Tales of Racializing Bodies*, Spry,2001a)、《镜中火》(*Fires in the Mirror*, Smith,1993)、《暮光:洛杉矶,1992》(*Twilight: LOS Angeles, 1992*, Smith,2000),以及《拉勒米计划》(*The Laramie Project*, Kaufman & Members of the Tectonic Theater Project, 2001)都是这类研究最明显的例子。其他运用这些策略的则是将戏剧转移到纸上,利用多个言说者来制造多元视角、多元并列以及多种合作。《给邻居讲故事:两种声音的伦理》(*Telling Tales on Neighbors: Ethics in Two Voices*, Ellis,2009b)、《寻找黄石公园》(*Searching for Yellow Stone*, Denzin,2008)、《二者对话:对协同写

作的游牧式探究》(*Two Men Talking*: *A Nomadic Inquiry Into Collaborative Writing*, Gale & Wyatt,2008)都可以作为有益的例证。

反身性

反身性写作策略能让研究者反观自身,来审视其存在或立场会在他们与客体之间的关系中发挥怎样的功能。反身性写作者,会有理论或政治上的自知,将自己视为研究工作的一部分。反身性写作策略涵盖:说明研究者如何以一个负面身份出现;说明研究者局内人身份如何带来启发性或者盲目性;说明研究者如何被引入所研究的问题。如果研究者将自己视为一种负面影响,他们会认为自己的身份或关系会对研究产生消极影响。在这种情况下,研究者应告诫读者在阅读其主张的时候要充分考虑到写作者的影响。在修辞学上,这种策略被证实是有效的。因为这样一来,读者会相信作者对问题是有敏感性的,也会因此相信作者对其主张是持严谨态度的。

声称自己是局内人的研究者会暗示自己与被研究对象有着相同的文化背景。通常,这种局内人的身份是自然成立的(例如,一名移民到美国的日本人、一位有三个孩子的单身妈妈、一名癌症患者)。但有些时候,这种局内人身份会成为讨论的焦点。在这种情形下,研究者要描述他们与所研究群体之间的关系,通过说明自己已经花了充分时间或是已经被这一群体接受,来为自己的局内人身份进行辩护。一旦这种局内人身份建立起来,研究者就会认为局内人的位置让自己具有局外人所没有的洞察力,但同时,研究者也会认为自己局内人的身份让他们无法发现运作中的文化逻辑(operative cultural logics)。

考拉(Chawla,2003)提供了一个非常有启发性的案例,她发表了一篇关于她对东印度包办婚姻研究的深刻反思的文章。作为一名有印度背景的女士,考拉一开始就叙述她在收集其他印度女人故事之前先写下自己的故事。接着,她对自己的研究步骤提出质疑:"我开始反问自己为什么要在听取我听众的声音之前就开始写我自己的故事,我就疑惑我是否会因为先写自己而将自己的故事强加于她们身上。"后来,她开始困扰于自己局内人的身份:

> 在我的记忆里,我身旁发生的不同的包办婚姻都是一些不完整的故事。但是这些故事都是关于这些身在包办婚姻中的人们,而非我自己。在这类记忆里,我是作为一名观察者出现的,虽然只是自我观察,但我并没有直接参与到真实的包办婚姻中,这就使得我不禁质疑我自己做这项研究的正当性。我仍旧会担心自己在现实和理性的移情作用上过于置身事外。(p.277)

这样的讨论是特别有用的写作策略,因为其认可研究者不可能与其研究分开;也认可研究者同其研究之间,及与其程序步骤的关系,都会影响研究结果;同时认可,能够反思其自身立场的研究者能够提供更值得信赖和诚实的数据。

研究者如果认为自己会牵涉研究之中,可以写下他们与所研究问题之间的

共谋关系。简而言之,他们将自己作为困境中的一部分。比如,有人会说明自己作为肉食主义者,应对森林砍伐负有责任;或有人虽然会主张种族平等,但却曾经参与发表过一些种族言论;又或者,其曾参与战争但是他们并不支持战争。在结构上,这种策略通常首先承认自己的错误,并以一个替代行为的承诺来收尾。其优势在于,将目标指向于自己而非别人,这样一来,它可以让那些有类似"错误"的人与研究者一起加入这样的启发性行动中。邓津(Denzin,2008)提供了一个有力的例证:他在追踪自己家族和美国本土人的历史中,将自己投入其中。在绪论章节之后,他开始自己的讨论:"20 世纪 50 年代,哥哥马克和我的童年暑假都是在祖父母家农场度过的,祖父母家在艾奥瓦州南部城市,每个周六的夜晚是不同寻常的,爷爷和我们都喜欢'牛仔和印第安人'的电影"(p.25)。在下一段中,他继续写道:"四年级时,我曾经扮演有关清教徒的感恩节戏剧中的斯匡特*。"自始至终,邓津都会质疑自己之前的行为,其写道:"我们步入一个激进民主的乌托邦空间,这个空间中有色界限正在消失,而公平对待所有人也不再只是一个梦想。"(p.23)相似的是,梅耶斯(Myers,2008)使用牙医的隐喻来揭示自己是作为直男和白人的特权。他写道:"当我大约 12 岁时,显然我的父母和我的伙伴(以及镜中我)都认为我还不够直男"(p.161),这为整篇文章中他如何指涉自己提供了线索。

具身化

质性研究者是从身体存在的出发点来肯定具身化的价值的。他们将身体视为需要学术关注的知识领域(Conquergood, 1991; Madison, 1999, 2005; Spry, 2001b, 2009)。正如斯普里(Spry, 2001a)所解释的,"将身体从学术界的阴影面摆脱出来,并有意识地将其整合到知识的生产和流程中去,需要我们在身体脉络中来看待知识,因为知识都是从身体脉络中产生出来的"(p. 725)。为此,研究者要将写作作为认识阐释的矫正,从而进入精神/身体的分离,召唤感性的身体,并利用身体的经验。

在进入精神/身体分离下的写作中,研究者可以让身体被外显出来。他们坚持认为身体本身能为贫瘠而冰冷的认知描述带来血肉,而不是用精神的特权来凌驾于身体之上。他们通过情感空间的写作来实现,并经常伴有一种提供更为完整的人类经验图景的期望。对他们而言,纯粹对人类行为的认识描述不能得到丰富且细微的描绘,而在普遍性的名义之下消解个体,也因而缺乏共鸣性效度。与其紧密相关的就是感性写作,作为一种写作策略,感性写作要求写作者从感官出发来表达,并意识到身体会将周遭世界纳入其中,在研究中为身体谋得一席之地。斯托勒(Stoller,1997)如此诠释感性学术:"(感性学术)通过展示理智和感性之融合可以应用于学术实践和叙述,来尝试深刻唤醒学者的身体"

---

* 斯匡特(Squanto),北美印第安人,曾经在清教徒进入北美殖民中担负重要角色,成为清教徒和当地印第安人之间的中间人和翻译。——译者注

(p. xv)。另一种相关策略则是从身体经验出发来写作,在这种情形下,研究者所谈论的事件本身就是发生在身体领域中的。学者们已经利用这种策略来写作下列主题:疾病、创伤、暴力、悲伤、种族、性取向、性别、种族等。这类研究中所常见的是身体成为知识的栖息之地,研究者可以在身体领域中借由感官经验、身体忍耐的意识、自我感觉中去发声。借此,脆弱的身体在申明自己历史和鲜活在场中获得代言。它将受害者转变成幸存者,将无声者转变成文化工作者,它具备着识别和推动社会变革的潜力。

斯普里(Spry,2001b)提供了一个非常形象的例子,展示她的身体如何为了学术调查而改变。其中在写到作为白人女子的她决定要扎雷鬼发辫时,她如是言:

> 属于他们的时代已然来到,
> 当他们出现时,他们从更多人那里唤醒了更多的意见。
> 其中最有趣的意见来自一位白人女性,
> "难道你不怕扎雷鬼会得罪黑人吗?""我的意思是,他们会怎么想?"
> "你不会觉得扎雷鬼好像是从黑人那抢走东西吗?"
> 如果我可以,
> 如果我陷入种族阻力(racial drag)中,
> 如果我在竞速迈向终点线——
> 一个本质统一的"黑人性"终点线,
> 但是我心中开始浮现的是,
> 一个本质统一的"白人性"画面。
> 我也开始审视,
> 我在自己生命中所生活的种种,
> 在白人的种族阻力中。(p.724)

为了让读者了解美国白人特权,或者更通俗地说,白人的种族性如何发挥功能,斯普里在这段取自更长作品中的简洁摘录,从自己身体出发来书写身体。读者感受到了她对那些试图通过疑问*而要将种族定性的人们的抵制,感受她为理解自己被种族化的身体而做的抗争,读者也由此而质疑自己身上种族定位和种族理解,斯普里给读者制造一次与种族的表述性遭遇(performative encounter),完全是具身的、感受性的、情感诚实的。

片面和偏见

研究者认识到自己的工作始终带有片面性和偏见,换言之,他们知道他们无法说明有关某物的所有一切(片面性),也知道他们所说的一切都带有意识形态的影响(偏见)。有了这种意识之后,研究者会借由关注语言局限性、强调既定观

* 这些疑问正是前面诗中所出现的问题,带有种族定性的问题。——译者注

点背后的意识形态,或揭露被隐藏起来的现象,从而进入到片面性和偏见问题的核心从事写作。提示语言局限性的这种策略可以让研究者意识到语言本身是靠不住的,它不可能完美地再现其所试图刻画的对象。提示语言局限性能让我们将关注点放到这些常常在质性研究中出现的种种不可捉摸和难以言传,它能提醒读者何处描述是最为利害相关的。在如何使用这一策略问题上,研究者可以有不同方式:可以通过讨论既定词语选择的可能暗示,或者质疑自己的描述本身(例如,具体说明何处被遗漏、提示为什么其写作是不充分的),或者提供对同个事件的多元叙事,或者对之前的表述进行不断补充说明。这些技巧都是提醒读者保持警惕,在接受任一主张时都保持谨慎,对语言表达人类经验的能力保持质疑的态度。

琼斯(Jones,2002)给我们这样一段直白的表达:

> 有时候,当我在工作室电脑前独自写作几个小时之后,我会疑惑自己是否只是在码字编词。如果不能用准确且精细的句子去表达压迫中不公或者某个答案中的美,那我只是在列举可以表达这个世界的词汇而已。词语是要能引爆思想和感受的。(p.187)

在这里,琼斯让读者看到她为了能按照自己的方式写作而做的斗争。她也在其中暗示着其学术职位和作为写作者的孤独性都会成为这场斗争的一部分。她没能找到合适的词语去表达她所希望传递的东西。她所拥有的只是指向表达对象的只言片语或词汇列表,但她不能写出其中最困扰的地方。随着行文的展开,读者也看到她最终表达出自己的内在心声,虽然其中一些部分还是借由只言片语和词汇列表来传递。这种转向在质性研究中并不少见,读者常常遇到这类研究者,他们都苦于语言的局限性,而语言也在此展示出它的力量。

对于意识到所有的表达都不免负载意识形态的研究者而言,其所思考不仅是语言本身,也包括他们自己的语言实践。当谈及语言本身时,他们会展示出语言如何赋予某物以特权而以忽视另一物为代价;或展示一个词语的语源学分析如何指向其本无意义的内涵;或展示语言如何在揭示某些的同时又隐藏某些。这类叙述都揭示了作为一个无序系统的语言从来不是天真无辜的,没有偏见的。当谈及他们自己的语言实践时,研究者会外显其意识形态认同和其内隐的信念假设,他们常常会袒露自己的个人信仰,表明自己的个人动机,或者具体说明自己的伦理立场。与这种外显意识形态的策略密切联系的还有另一种策略:自我暴露。自我暴露是一种解构过程,是一种揭露既定论断背后缺席声音的行动。其基本形式就是增殖(proliferation)、附加(excess),同时带有重构的目的。

劳德里奎兹(Rodriguez,2002)曾指出其所属的人类学这一学科需要"对研究对象和理论有一个稳定且简单的唯一身份",但这一点与她自己的定位并不吻合。

> 女性主义者中的奇卡诺人,奇卡诺人中的女性主义者;欧美人中奇卡诺民族主义者,奇卡诺民族主义者中的架桥工人;英-奇卡诺混血儿;研究院的

新生,居家的教育过度者;多数人中的少数者,种族意识中的主流派。(pp. 347-348)

劳德里奎兹意识到上述每一种表述都把她放置到不同的意识形态流中。通过揭示这些意识形态流并标示出它们强加的力量,她在写作中将她自己和其他人从一个"造就人类学中沉默实践的规范又对立的立场"空间中解放出来。

内 容

正如我希望在本文一开始就澄清的:作为一种认识和记录,写作本身就是一项表演性行动,是对作者工作和意识形态的物化表现,也是在这一社会世界中一次有力发声。内容文本往往要展示个人性、学术性和社会性表达中最关键的部分,其中可供研究者采用的突出内容策略包括:治疗法、引文修正法、社会后果法。在治疗式写作,研究者如同医生般工作,来治愈他们自己和别人的伤痛。例如,当论及疾病、关系紧张、压抑或身体遭受暴力时,他们就会奋起抗争。为何研究者呼唤治疗式写作,珀洛斯(Poulos,2009)给出极具诱惑力的注解:

> 在探究家庭中隐秘世界的深层性、轮廓和可能性时,我不得不去面对人类心灵中的黑暗面。但是,一路走来,我都能发现希望,可能是在某个故事的萌发之间,可能是在一次偶遇对话的温和而怀旧的气息中,可能是在记忆的接踵而至中。(p.15)

这不仅对写作治愈式文本的作者意味着希望,也对那些从文字中看到自己身影的人们意味着希望,更是对那些放大这些问题的人们意味着希望。

基辛格(Kiesinger,2003)在她充满力量的诗歌中,写到自己所遭遇的性虐待,以及之后自己的暴饮暴食和腹泻。这首诗歌"他所触摸、他所带走"给了我们很有用的例证,读者首先看到的是一段攻击的镜头:

> 当影像和感觉涌上时,她试图用语言来表述
> 他的一呼一吸,温热着她的颈部。
> 他的气味——混合着泥土和肥皂的气味。
> 他双手的触感,粗糙而长茧,当他把糖果放在她的
> 柔软和微小之中

这首诗的下一节便是对她暴食和腹泻的描述,暴食是要去弥补他离开后的空虚,而腹泻则是要让自己摆脱他。这首诗歌的结尾这样写道:"她从她记忆中,也借由她的记忆来进行写作,伴随着希望——希望从因他触摸而失却的状态中康复,希望重新发现自己真正拥有什么"(p.184)。基辛格的文字变成另外一种发泄,她书写自己所遭遇的可怕经历,也正是其他遭遇不幸的人们所曾经历过的。她在写作时所抱有的治愈希望,也给那些看到自己故事被讲述的人们一种慰藉。

而使用引文修正法策略的研究者,则是从不满于一项既定的学术主张开始。

他们的写作会反驳这些所谓"充分表达"的立场,他们会用各种方法挑战现有的逻辑,包括:用个人经验来驳斥学科论断;为边缘者代言;在理性论述中增加感性元素等。例如,我在写作"焦虑表演者的忏悔"一开始,所秉持的信念就是——尽管有很多研究在探讨交往焦虑,但是没有一个真正抓住焦虑者所感受到的经验。我在与这些研究结果的对话中所看到的是:从这些理性表述中,我基本上看不到我自己,即便看到,这些表述本身也多是空话。在其中一节里,我引用了几位专家就这一主题的看法,同时附上我自己的随性回应。例如:

> 交往焦虑——对与他人口头交往的恐惧——被发现会通过抑制生命经验中的交流频次并妨碍交流效果,而对个体产生负面影响。(*Communication Quarterly*, *37*,1989, p. 67)
>
> 别胡扯了!(p.83)

我的目的不是去贬低这些学者,而是表达出我的情绪化回应,表达我作为一个焦虑者读到这些观点时的情绪化回应,同时也建议有关焦虑的研究可以从深入焦虑者个人表达而获益。

呈现社会后果的写作策略则是去展示其他社会建构和实践的可能。这些认为研究应该有益于日常生活的学者将自己的使命定位于为新的生活方式而发声,他们的作品往往以解放教育学的面目出现,充满着伦理使命和行动呼吁。他们力争超越简单描述,希望成就批判式参与,并去创造乌托邦式空间。他们是文化工作者,为了社会正义而工作。邓津和加迪纳(Denzin & Giardina,2009)所提供这段意味深长的文字,描述了社会后果式写作如何理想化地开展:

> 基于批判式本土教育学的研究需要满足多元标准。它必须是合乎伦理的、表述性的、治愈式的、转化性的、去殖民化的和参与式的,它必须对交流、社群、自我决定和文化自治负有责任,它必须符合民众所期望的需求……它寻求着混乱、破坏、批判,并为了公正和平等的目标而努力。(p.29)

我坐在桌前,也明白任何写作策略的列表都将是不完整的。语言,尽管有其局限性,但它还是太过于丰富和生成性,而很难被明确地分类。这里没有对研究者使用的有效程序进行限制,这里也没有一个能确保写作成功的简单公式。同样的,写作策略并不固定;它们会彼此重叠、会溜走、会变化,它们可能对某项研究非常奏效,但可能对其他的研究却不尽然。并不存在某种魔法或咒语能让一篇文章变成"非读不可的"。当然,如果能应用修辞手法,如果能对手头工作具有敏感性,能用唤醒式、反思性且紧跟潮流的视角看待写作,如果能出于社会公正的目标,因应材料而合理运用语言本身的片面与偏见,那么这种写作策略肯定会有用。

第三部分:一个评价立场

我坐在桌前,试图思考我所推崇的是怎样的质性研究,以及我们还需要在哪

些地方继续努力。我很好奇为什么有些作品会吸引我，而另外一些则没有；为什么那些最棒的作品能让人想参与其中，而另外一些逊色的作品则平淡无奇到让我兴趣了然。我希望清楚说明究竟我喜欢什么、不喜欢什么，但这并不是将我的评价立场强加于人，而是弄清楚，在我作为一个评审者、教师以及作者的时候，是什么在指引我的实践。虽然我对其他评价形式和更为建设性的方案保持开放的态度，但是我相信后文中的评价方式都会带有其他学者的价值观立场（例如，Bochner, 2000; Ellis, 2004; Goodall, 2000, 2008; Richardson, 2000）。在我于桌子前准备参考其他人的论述之前，我想首先要申明我自己的评价立场。

乏味的作品如同一份冰冷的晚餐，是被强咽下去的，吃的时候毫无快乐可言。它缺少厨师热情的温度，而厨师嗅味觉也不知所踪，更没有香料，所有的东西都很乏味。真正迷人的作品让人觉得每一口都值得品鉴，值得细嚼、享用和回味。它的存在，让我想邀请我的同事和学生来享受这份美味。

乏味的作品往往搞不清自己的位置，它只是在那儿，就好像没有曾经提起过它一样，然后再次卷入到轮转之中。但迷人的作品知其所处，并愿意接受前人所指的方向，与其开展对话式交互。它所展开的对话是基于对他人意见的尊重与整合，而不是敷衍地回应。有时候，它就是一个意义建构的过程，一个可以让其他人参与其中的过程，当然，还是会像它所引用的作品一样有趣，而不会走进死胡同。

乏味的作品喜欢套上花哨的外衣，来隐藏自己内在的浅薄。但迷人的作品却知道如何着装得体，可能有时候装饰得不同寻常，但都会注重将配饰变为整体表达的一部分。它的设计并非是一种浮夸的表演，而是寻求更多的对话。

乏味的作品生活于抽象之中，所言总是超越个体之上。但迷人的作品则于细微处见功夫，它为光秃的主干上添枝加叶，而不是把叶子乱放到保龄球或面包机上。它知道要成为一棵树必须要有叶子，而当越来越多的叶子累积起来，变得厚实起来，那每一片叶子都是有用的。

乏味的作品是用常见的模式来组织自己的想法，它从一年级英语写作课和科学课那学得太好了，却忘了内容和形式之间的必然关系，因此它总是表现出预设的风格。迷人的作品则会在主题需要的引导下，让结构自然浮现，只有当其形式要求被满足，它才会满足。因为它知道形式是服从于内容的。

乏味的作品总是提供简单且预设好的答案，它只说自己所知道的，并喜欢走回头路，而其目的总是要去证明自己是正确的。迷人的作品却立足于矛盾之中，寻求它所希望实现的东西。它只是谦逊地提出细小且令人不安的解决方案，其中的想法则是一些谨慎的主张，且一并附上这些主张的局限。

乏味的作品认为其作者是不可见的，甚至是无形的，它只是一个在高处喊话、发声明的麦克风。迷人的作品会让作者自己显现于前，因为知道所有的人都是一个历史的、文化的且个体的存在，它会将自己的情景性公之于众，从而为读者提供一个阅读的脉络，并表明自己的叙述是如何被这种情景性所影响。它知道自己如何被束缚，它是从某个个体传递到那些愿意聆听的个体身上的。

乏味的作品认为自己的思想是能和心灵分离的,因此它的激情是要被埋藏的,它的政见是要被否认的,就好像一位拿着手术刀的外科医生。但迷人的作品是将思想和心灵统一起来的,它反对笛卡尔的逻辑,当然如果借用笛卡尔的两分法的表述,那么可以说它就是将思考转化到感觉之中。表现最佳的作品,是能从心灵深处发声的,透过其任性结构中的力量与激情,用其生活的复杂性去描绘人类经验,尽管从来都不会完整。它就像一位手旁有你的病历的护士,正在慢声细语地说着话。

乏味的作品总是接受现成的东西,相信既定的安排。它总是修饰那些已然存在物,粉饰现实。而迷人的作品则会游戏人间,开启封闭的大门,发现隐藏起来的通道,创造新的空间。它有点顽皮、不切实际,总讲一些不可说的、不能说的、危险的东西。它知道主人家的房子可以重建,或者它相信根本就没有主人。

当乏味的作品认为自己拥有真相的同时,也意味着它犯错的开始。它相信自己涵盖了所有的依据,穷尽所有的视角,并能应付所有的反驳意见,满纸的自以为是。而迷人的作品总将自己的判断表达置于一定的条件和前提之下,它会意识到语言的不靠谱,也知道今天的言之凿凿可能就是明日的坊间笑谈,更清楚自己最终都会限于作者的所思所想。

乏味的作品把政见变成口号和陈词滥调,抨击那些众所周知的敌人,指众人所指。它除了用一腔怒火来标榜自己是解放教育之外,别无他计。因此它通常总是无关痛痒的正确,但除了"正确",就没有其他内容了。迷人的作品将政治和个体联系起来,说明政治对于个人生活的重要性,讨论并只指政治本质。它让读者置身于另一种生命体验中,带出读者的同理自我,甚至有时让读者牵连其中,从而让读者希望能以社会公正之名来工作。

乏味的作品不会意识到它会引致的道德后果,它总是匆忙上阵,宣示对这一空间的所有权,但却忘却其他人的在场。它所生产的废物污染了环境。迷人的作品能辩证地看问题,并从中找到自己的伦理立场。

总 结

我坐在桌前,待在这儿,兜了一大圈子,却要求我的读者去做更多,已然超出我有权要求的范围,或者超出这篇文章能够涵盖的范围。当然,我的这篇叙事只是一个故事,一个有关质性研究写作的故事,究竟它是乏味还是迷人,我希望交由读者来判断。不管怎样,它都记录了我所逐渐明了的内容,是一份要求更多空间的声明,也是一份质性探究的物化表现,让我们更努力去书写这个社会世界,让其变得更宜居,更公正。我期待获得对话和更多可能性。我坐在桌前,尝试如此。

参考文献

Adams, T. (2006). Seeking father: Relationally reframing a troubled love story. *Qualitative Inquiry*, *14*(4), 704-723.

Alexander, B. K. (2005). Performance ethnography: The reenacting and inciting of culture. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 411-442). Thousand Oaks, CA: Sage.

Alexander, B. K. (2006). *Performing Black masculinity: Race, culture, and queer identity.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Anzaldúa, G. (1999). *Borderlands/la frontera: The new mestiza* (2nd ed.). San Francisco: Aunt Lute Books.

Bell, M. (2002). Thirty-two statements about writing poetry (work-in-progress). *The Writer's Chronicle*, 13.

Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture.* New York: Routledge.

Bochner, A. P. (2000). Criteria against ourselves. *Qualitative Inquiry*, *6*,266-272.

Brady, I. (2003). *The time at Darwin's reef. Poetic explorations in anthropology and history.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Chawla, D. (2003). Rhythms of dis-location: Family history, ethnographic spaces, and reflexivity. In R. P. Clair (Ed.), *Expressions of ethnography: Novel approaches to qualitative methods* (pp.271-279).Albany: State University of New York Press.

Colyar, J. (2009). Becoming writing, becoming writers. *Qualitative Inquiry*, *15*(2), 421-436.

Conquergood, D. (1991). Rethinking ethnography: Towards a critical cultural poetics. *Communication Monographs*, *58*, 179-194.

Defenbaugh, N. (2011). *Dirty tale: The chronically ill journey.* Creskill, NJ: Hampton Press.

Denzin, N. K. (2003). *Performance ethnography: Critical pedagogy and the politics of culture.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N. K. (2008). *Searching for Yellowstone: Race, gender, family and memory in the postmodern West.* Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (2009). Qualitative inquiry and social justice: Toward a politics of hope. In N. K. Denzin & M. D. Giardina (Eds.), *Qualitative inquiry and social justice* (pp. 11-50). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The SAGE Handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Didion, J. (2000). Why I write. In J. Sternburg (Ed.), *The writer on her work* (pp. 17-25). New York: W. W. Norton.

Dunn, S. (1993). *Walking light: Essays and memoirs.* New York: W. W. Norton.

Ellis, C. (1995). *Final negotiations: A story of love, loss, and chronic illness.* Philadelphia: Temple University Press.

Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Ellis, C. (2009a). *Revision: Autoethnographic reflections on life and work.* Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Ellis, C. (2009b). Telling tales on neighbors: Ethics in two voices. *International Review of Qualitative Research*, *2*(1), 3-28.

Ellis, C., & Bochner, A. P. (1992). Telling and performing personal stories. The constraints of choice in abortion. In C. Ellis & M. Flaherty (Eds.), *Investigating subjectivity: Research on lived experience* (pp. 79-101). Newbury Park, CA: Sage.

Frost, R. (1963). The figure a poem makes. In *Selected poems of Robert Frost* (pp. 1-4). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Gale, K., & Wyatt, J. (2008). Two men talking:

A nomadic inquiry into collaborative writing. *International Review of Qualitative Research, 1* (3), 361-380.

Geiger, D. (1967). *The dramatic impulse in modern poetics.* Baton Rouge: Louisiana State University Press.

Goldberg, N. (1986). *Writing down the bones: Freeing the writer within.* Boston: Shambhala.

Goodall, H. L. (1989). *Casing the promised land: The autobiography of an organizational detective.* Carbondale: Southern Illinois University Press.

Goodall, H. L. (2000). *Writing the new ethnography.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Goodall, H. L. (2006). *A need to know: The clandestine history of a CIA family.* Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Goodall, H. L. (2008). *Writing qualitative inquiry: Self, stories, and academic life.* Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Gray, R., & Sinding, C. (2002). *Standing ovation: Performing social science research about cancer.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Hartnett, S. J. (2003). *Incarceration nation: Investigative prison poems of hope and terror.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Hartnett, S. J., & Engels, J. D. (2005). "Aria in time of war": Investigative poetry and the politics of witnessing. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 1043-1068). Thousand Oaks, CA: Sage.

Jones, S. (2002). Torch. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The qualitative inquiry reader* (pp. 185-215). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kaufman, M., & Members of the Tectonic Theater Project. (2001). *The Laramie Project.* New York: Vintage Books.

Kiesinger, C. E. (2003). He touched, he took. In R. P. Clair (Ed.), *Expressions of ethnography: Novel approaches to qualitative methods* (pp. 177-184). Albany: State University of New York Press.

Lockford, L. (2008). Investing in the political beyond. *Qualitative Inquiry, 14*, 3-12.

Madison, D. S. (1999). Performing theory/embodied writing. *Text and Performance Quarterly, 19*, 107-124.

Madison, D. S. (2005). *Critical ethnography: Method, ethics, and performance.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Mienczakowski, J. (2001). Ethnodrama: Performed research—limitations and potential. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (pp. 468-476). Thousand Oaks, CA: Sage.

Myers, B. (2008). Straight and White: Talking with my mouth full. *Qualitative Inquiry, 14*, 160-171.

Pelias, R. J. (1999). *Writing performance: Poeticizing the researcher's body.* Carbondale: Southern Illinois University Press.

Pelias, R. J. (1999). Confessions of an apprehensive performer. In R. J. Pelias, *Writing performance: Poeticizing the researcher's body* (pp. 79-87). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Pineau, E. (2000). Nursing mother and articulating absence. *Text and Performance Quarterly, 20*, 1-19.

Pollock, D. (1998). Performative writing. In P. Phelan & J. Lane (Eds.), *The ends of performance* (pp. 73-103). New York: New York University Press.

Poulos, C. (2009). *Accidental ethnography: An inquiry into family secrets.* Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Prendergast, M., Leggo, C., & Sameshima, P. (Eds.). (2009). *Poetic inquiry: Vibrant voices in the social sciences.* Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Rambo Ronai, C. R. (1996). My mother is mentally retarded. In C. Ellis & A. Bochner (Eds.), *Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing* (pp. 109-310). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 923-948). Thousand Oaks, CA: Sage.

Richardson, L. (2007). *Last writes: A daybook for a dying friend.* Walnut Creek, CA: Left Coast

Press.

Richardson, L., & St. Pierre, E. A. (2005). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 959-978). Thousand Oaks, CA: Sage.

Roethke, T. (2001). *On poetry and craft.* Port Townsend, WA: Copper Canyon Press.

Rosenthal, M. L. (1987). *The poet's art.* New York: W. W. Norton.

Russel y Rodriguez, M. (2002). Confronting anthropology's silencing praxis: Speaking of/from Chicana consciousness. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The qualitative inquiry reader* (pp. 347-376). Thousand Oaks, CA: Sage.

Saldana, J. (2005). *Ethnodrama: An anthology of reality theatre.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Sanders, E. (1976). *Investigative poetry.* San Francisco: City Lights Books.

Smith, A. D. (1993). *Fires in the mirror.* New York: Doubleday.

Smith, A. D. (2000). *Twilight: Los Angeles, 1992.* New York: Random House.

Smith, L. (2007). A life in books. *The Writer's Chronicle*, *40*(2), 37-41.

Spry, T. (2001a). From goldilocks to dreadlocks: Hair-raising tales of racializing bodies. In L. C. Miller & R. J. Pelias (Eds.), *The green window: Proceedings of the Giant City Conference on Performative Writing* (pp. 52-65). Carbondale: Southern Illinois University.

Spry, T. (2001b). Performing autoethnography: An embodied methodological practice. *Qualitative Inquiry*, *7*, 706-732.

Spry, T. (2009). Bodies of/as evidence in autoethnography. *International Review of Qualitative Research*, *1*, 603-610.

Stoller, P. (1997). *Sensuous scholarship.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Tillmann-Healy, L. M. (2001). *Between gay and straight: Understanding friendship across sexual orientation.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Tillmann-Healy, L. M. (2003). Hands. In R. P. Clair (Ed.), *Expressions of ethnography: Novel approaches to qualitative methods* (pp. 175-176). Albany: State University of New York Press.

Tracy, S. J. (2003). Watching the watchers: Making sense of emotional constructions behind bars. In R. P. Clair (Ed.), *Expressions of ethnography: Novel approaches to qualitative methods* (pp. 159-172). Albany: State University of New York Press.

Trujillo, N. (2004). *In search of Naunny's grave: Age, class, gender, and ethnicity in an American family.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Warren, J. T. (2001). Absence for whom? An autoethnography of White subjectivity. *Cultural Studies <=> Critical Methodologies*, *1*, 36-49.

Watt, J. (2005). A gentle going? An autoethnographic short story. *Qualitative Inquiry*, 11, 724-732.

Watt, J. (2008). No longer loss: Autoethnographic stammering. *Qualitative Inquiry*, *14*, 955-967.

Young, V. A. (2007). *Your average Nigga: Performing race, literacy, and masculinity.* Detroit, MI: Wayne State University Press.

41 评估作为一种关系性责任实践

EVALUATION AS A RELATIONALLY RESPONSIBLE PRACTICE

⊙ 提尼克 A. 亚布麻(Tineke A. Abma)
⊙ 加伊 A. M. 韦德肖温(Guy A. M. Widdershoven)

宋 萑 译　朱志勇 校

评估是一门应用科学，并且评估者在做评估时，一直身处于评估对象的社会政治动力学之中。评估固然有其方法步骤，但是在本章，我们的重点是将评估首先看成是一种关系性责任的实践。在评估工作中，评估者们要对其身份和其工作的意义拥有共同的理解。我们主张，他们要参与到其周遭的世界，充分考虑与其所评估场域中的相关人员的关系。这种参与既包括对已有关系的责任，也包括对推动社会正义实践的一种共同责任。为了阐释本章的观点，我们会展示一个精神病学领域的个案。

评估作为融合工具性和教育性的实践

评估首先是一种实践，这意味着评估者在进行评估时的身份是工作人员，他们要做各种各样的事情，譬如：协商协议，进行访谈，转录访谈内容并且书写评估报告。他们的这些行为正是基于对"评估者"这一身份的共享理解，在这里，"共享"是指在评估领域中普遍存在的做事方式。我们之所以将评估定义为一种实践，是要强调：评估要比仅仅应用课本知识复杂得多；同时，评估者还要去应对评估工作中社会政治的复杂性（急躁的客户、科层管理者、幕后使用者等）。

评估的实践不是就评估论评估，而是扎根于现实世界中的问题。评估工作应当有助于实践，因此，在评估领域，评估的应用一直都是一个令人关切的问题。从开始进行评估工作时，这些评估结果无论是逐步影响人们的思维方式，并作为渐进式决策过程中信息资源的一部分，还是被直接用在微观层面上去调整一些并不复杂的决策过程，它们都必须起到咨议的作用，并有助于决策和实践(Patton,1988; Weiss, 1988)。由此，评估工作也就成为社会政治过程的一部分(Abma & Schwandt, 2005; Greene, 1994,2000; House,1981; Palumbo,1987)。这种社会政治语境创造了一种复杂的动力系统。评估工作通常需要在较短的时间框架内完成，在此期间，项目评估赞助方也许会有特殊的要求，评估者也许会遭

遇抵制或者相关利益群体试图影响评估结果。因此,评估者需要有很强的责任感;评估者要面对许多相互冲突的利益和视角。而且,项目或者政策也能够因为评估结果而停止,相关人员也会受到制裁。因此,就评估者而言,评估的践行需要拥有政治意识和敏感性。

践行的一个重要维度是教育学维度,评估能以多种形式促进学习过程。学究式学习方法追求的是评估完成之后对评估结果的应用,这种方法所遵循的是一种线性的知识生产路径:传播—转化—应用。这种对信息处理的传播观点将学习理解成一种认知行为,认为学习是发生在个体大脑中的,是与个体的其他活动分离的,知识的获取与应用被视为两个不同的阶段。相较而言,教育学式学习方法更加强调学习产生于实践和学习者之间互动,学习被理解为一种社会性和集体性的过程,并直接关联参与者的学习情境。这就意味着,当评估工作向参与者发出挑战,要求他们对自己工作进行反思,并批判性地质疑自身实践优势,这一评估过程本身将会促进学习。质性评估可以透过面对面的沟通来促进这一反思和学习过程。这些认真参与实践学习过程的参与者会在实践改善上形成一种"共同的主人翁意识",也会从评估之始就为评估工作的践行提供各种便利。从教育学的立场来看,我们不应该将评估看成在干预或项目进行之后的某种附属品。相反,作为整个项目发展的一部分,评估应当被视为一种反思性学习过程,实践、反思和评估将会成为紧密联系的过程。在这一过程中,我们主张所有关涉该评估的人都应共担责任,而不只是评估者自己来负责。为了实现更具包容性社会的旨趣,评估者应当吸纳多方的参与,促进其互动,并培养彼此间的信任关系。

本章的目的旨在倡导一种评估方法——其重视评估中的关系责任,这一责任不仅涉及关系本身,也关乎社会正义的规范领域。让我们首先回顾过去,深入了解该领域的学术史,尤其要了解质性评估的历史。

评估的历史渊源

一般来说,评估是一门年轻的现代主义学科和职业。它在"二战"之后才作为一门正式的学科和思维方式在美国出现,它的出现与美国教育事业发展有着紧密的联系。该学科自诞生之日起就被打上了美国边疆民族精神(frontier ethos)以及联邦政府试图改善贫困人口处境努力的烙印。同时,在苏联成功地发射了人类第一颗人造卫星"伴侣号"之后,美国推动了一场发展和提升学生知识水平的运动,大规模的教育计划或项目因此得到了联邦的资助,其有效性也必须得到评估。它与社会工程有联系;作为社会改良的基础,评估者必须了解哪个教育项目效果最好,哪些因果关系能够解释项目的有效性从而去概括、预测和控制这些计划在其他地方的表现。由于人们在这之前从未做过任何评估项目,所以社会科学家和其他专业人士不得不设计方法对其工作进行测量、监控、描述、控

制和判断。起初,学者和该领域的实践者着力发展一套合适的方法,该方法的设计在初期主要是准实验的。在这样的设计中,理论假设——表述清晰的政策目标和预测——是先验形成的,并且通过使用量化的方法和技术进行验证。

质性评估可以被定义成一种"询问",这种"询问"确定了评估的价值和优点,它基于局内人以及话语情境的知识。质性评估的兴起要追溯至20世纪70年代,科龙巴赫(Cronbach et al.,1980)建议评估领域需要优秀的社会人类学家,这一号召激励许多评估者成了自然主义风格的研究者或者田野研究者,他们尤其专注于社会关系研究(Stake, 1991)。在英国,帕勒特和汉密尔顿进一步详述了作为社会人类学家的评估者这一隐喻(Parlett & Hamilton,1972)。这些学者们提出了一种适应于情境的评估方法,其核心特色是:评估者要使他或她自己"充分熟悉日常现实"以便于"解释其复杂性"。他或她主要做的就是身处现场并且记录所观察到的内容。评估者要去记录和被评估者之间的讨论,记录语言、本土概念以及隐喻以便于深入地理解隐含其中的前设和人际关系。在美国,斯泰克也提出了一个包括社会互动在内的内涵更加丰富的评估概念(Abma & Stake, 2001; Stake, 1967)。评估者不仅仅要收集关于项目输入和结果的数据,而且要描述这些数据的背景并且判断中间过程的质量。古巴和林肯在发展评估的"自然主义"方法时,明确提到了斯泰克的工作(Guba & Lincoln,1981)。

这些质性方法有共同点:它们都从项目参与者和其他利益相关者的局内人视角出发,历史地去理解评估项目。这意味着评估者关注的是互相影响的几个"因素(factors)",正是这些因素塑造了评估项目和它的背景,例如项目的历史、组织及组织文化,项目中领头的"人和人物",政治动力学,社会互动以及利益相关者之间的关系。上述所有因素在评估中都非常重要,因为它们关涉到评估项目的完整性,并且部分地构成了项目的品质和有效性。斯泰克和其他的学者认为"个性是决定性因素"(Stake, 1991, p.12),但是社会关系的其他方面也重要:领导艺术和个人魅力、关心和尊重、互惠和合作、安全性和结构、学习和成长的机遇,还有等级制度、冲突、妒忌、怀疑和不信任等更多的方面。这些是利益相关者彼此关系的所有方面,它们在评估项目中交织在一起,并因此成为项目质量和有效性不可或缺的一部分。所以评估项目或者政策应被理解成一个社会实践。

评估永远不仅仅是一个干预,它总是一个由社会、历史和文化决定了的关系、互动和价值观的模式。马布里的工作就是一个例子,她评估了一所市中心学校的艺术教育。以下是她作品中的一段叙述(Mabry, 1991):

> 亚历山大·杜马是一所位于芝加哥南部的小学。评估者意欲了解学校的艺术课是如何教授的。这项评估工作是在小学中进行的一项更大的艺术教育研究中的一个部分。步入学校的大厅,评估者意识到杜马并不符合对一所贫困地区学校的总体描述,它与评估者之前的设想完全不同。在一群礼貌的黑人孩子中间,她突然意识到自己是白人。在和一些老师交谈并且听了几堂课之后,她得出了结论:在杜马,艺术被看成一条出路,一种承认并

且庆祝他们是美籍非洲人身份的方式，同时也是一种进入主流文化的入场券以及感受生活中美好事物的机会。毫无例外，学校每个人都将杜马的成功归功于校长 Silvia Peters 小姐的个人魅力和勤奋。是她使杜马在芝加哥的许多糟糕的全美籍黑人公立学校中成为一个梦。评估者呈现了丰富的描述，给我们展示 Silvia Peters 以及她的成就：她使艺术有趣，使艺术可以理解，使艺术变得重要。

正如在以上事例中所体现的那样，在质性评估方法中，评估者意识到他应当关注价值观的多元化以及那些参评人和其他利益相关者的利益。斯泰克是首先注意到只以项目目标作为评估项目标准的片面性和缺陷的学者之一（Stake，1975）。这种缺陷将导致管理偏见，因此，斯泰克将评估的范围扩大至包括所有可能的利益相关者的问题。这种做法基于一个理念：对于不同的利益相关者而言，同一个现象拥有多样的，并且有时包含冲突的含义（Abma & Stake，2001；Stake & Abma，2005）。对利益相关者问题的回应暗含对他们经验知识的尊重。从方法角度来说，对多元性的承认意味着“设计”将会在与利益相关者的对话中逐步产生。打个比方，人们会将这种设计类比成即兴的舞蹈（Janesick，2000）。虽然小步舞曲提前规定了确定的舞步、确定的旋转以及胳膊和足部动作，但是即兴舞蹈是自发的，是随社会场景而变动的。随着评估的进展，评估者通过确定自己在整个研究过程中的角色，记述进程，检查研究路径。由于设计并不是提前制订的，所以在研究的过程中评估者需要做一些重要的方法决定，例如决定饱和点并且选择需要进行进一步探究的问题。

除此之外，这些方法的使用者能明确地意识到他们评估工作的解释性特点。项目利益相关人的问题不是等着评估者去发现或者揭示，它们不是现成的，评估者必须像接生婆一样将问题引导出来。意义的产生绝对不仅仅是一个展示。包括评估者在内的人都是意义的解释者。为了理解我们的世界并且对我们或者其他人的经验赋予意义，我们会引入我们自己的背景、训练、先前的经历、欲望以及立场。每个描述都充满了解释。然而，质性评估研究会尽可能贴近利益相关者的报告和叙述并对概念框架的使用保持怀疑态度以防数据的减少。为了确保评估实践的质量，评估者不得不运用自己的判断，但它不应当被理解成是一种违反已确定标准的估计，因为质性评估者并不会前设一系列评估标准。相反，项目当事人的问题以及他们的经历会与评估者自己的观察共同作为对项目质量进行评估的依据来源。对项目质量的评估是一个部分的直觉过程；评估者培养对质量的理解，然后理性化能够促成高质量评估的因素（Stake & Schwandt，2006）。施万特使用亚里士多德的“实践智慧（phronesis）”美德或者明智判断来暗指对评估质量进行评价的意味（Schwandt，2005）。

明智判断是一种日常的、经验的、准审美的及语境的认知（knowing）。伯林（Berlin，引自 Schwandt，2005）恰当地对它进行了下述描述：

拥有将大量汞合金般变化多色的、瞬间即逝的，且重叠的信息进行整合

的能力,这些信息太多、太快、太杂而无法被捕捉、确定,不可能像个体的蝴蝶一样给予标签……在这种情况下,要想理解某一情境,人们需要看到,并被给予一种直接的,几乎是与相关数据的感官联系,而不仅仅是辨认出它们总体的特点,然后分类、分析,并且形成关于它们的理论。(p.325)

明智判断需要评估者能够关注一个情境的细节,排除无关细节,注意到相关细节。这种判断也来源于他或者她的中道立场:在反感和同情、感性和理性之间寻求一个平衡点,公正对待所有的利益相关者。亚里士多德的中道对于描述评估过程也非常关键。斯泰克注意到,如果评估者的智慧用一种极端的语言表达,则它不会被理解或者欣赏(Stake, 1982)。培养明智判断在评估者的学术生涯中永远不会结束,新手们在教育的孕育中不断地培养这种智慧,这一过程所需要的不仅仅是对质性方法和技巧的学习。

一个安全和友好的环境是必要的,它能促使身在其中的评估者不断去探究和思考自己作为一个评估者的权威、责任和义务等。

新的解释范式

上述所描绘的质性研究方法强调了对评估项目的背景式理解,评估者在其中是“明智的裁判(wise judge)”。明智的判断是分离的。在这种情况下,评估者虽想要理解当事人的世界,但是却并不考虑他或她与当事人世界的关涉以及自己的介入,这与对话式和互动式的评估方法差异很大,后者的中心是评估者与项目当事人之间的关系。

阐释学派哲学家伽达默尔的作品说明了新旧解释性的评估方法的区别。伽达默尔认为,人们有三种理解世界的方式。第一种方式是客观主义的:知者独立于外部世界,站在外部世界之外(他至少是这样宣称的),试图用普世的规律去解释世界,其他人的视角是错误的,这种错误是由潜在的因果性而引起的。我们认为这种客观主义的视角遵循的是量化的设计。第二种方式是主观主义的:为了形成理解,知者在这种情况下将自己置于当地人的生活世界,其他人的视角不是错误的,而是不同的。这种试图从内部进行的对他人独特性的移情的理解可以使用上述的质性研究方法。这种方法能够导致相对主义。根据伽达默尔的观点,客观主义和主观主义看世界的视角都是有问题的,知者没有与世界发生关联,他并没有考虑这个世界对于他来说意味着什么或者他的出现对于这个世界意味着什么。第三种视角超越了客观主义和相对主义(Bernstein,1983),它是对话式的:知者与周围的世界交互,充分考虑到这个世界对于他来说的意义以及他的出现对于这个世界的意义,知者倾听对方,准备接受对方的观点,把对方的观点看成是与自己相关的。在一个共同的了解过程中,知者与被知者彼此交互,双方的身份在变化,新的观点在产生。知者不再仅仅观察这个世界,而是参与互

动,并且为这一过程的发展负责。这种互为主体的立场可以体现在互动式和对话式的评估方法中。在这些方法中,评估者与当事人彼此了解并且共同为这一了解过程的结果负责。

评估者与评估对象有关系并因此要对评估项目负责,体现这一观点的相关评估传统主要包括那些为促进变革和旨在推进人类繁荣变化的评估方法,例如女性主义的和改革的评估方法(Mertens, 2002, 2009; Whitmore et al, 2006),赋权增能评估(Fetterman, 1994), 民主的评估方法(MacDonald, 1977; Murray, 2002),参与性评估(Greene, 1997, 2006; Suarze-Herrera, Springet, & Kagan, 2009; Themessl-Huber & Grutsch, 2003),批判性评估(Segerholm, 2001),评估中的社会正义促进传统(House, 1981, 1993)以及第四和第五代评估(Guba & Lincoln, 1989; Lincoln, 1993)。评估者在其工作中建立某种关系,并利用这种关系去挑战评估工作之外环境中的关系,尤其是权力关系。评估工作旨在社会中建立公平和正义并且赋予社会中的边缘群体以权力。因此,交互和主人身份是重要的。为了促进各种期待中的变革的发生,评估者会有意使用评估中的关系方面,有意建立某种开放的、尊重的、互惠的关系,以便促进被人期待的总体的社会变化。

因此,作为一种发展充满社会责任的实践的方法,评估工作就更加强调评估者培养当事人之间互动、积极的合作和参与是核心的价值观。在传统的质性方法中,评估者独自做了所有的解释和判断工作。在互动性的方法中,这些工作是评估者和所有当事人(包括客户、病人和公民等)的共同责任。因此,评估者和当事人以及当事人之间的关系很重要,并且这种重要性一以贯之,原因有二:关系塑造了在评估工作中形成的评估知识;关系传递了在评估中正被推进的特定的标准和价值观。举个例子,评估者和精神病人跪在淤泥中,因为在这种情况下所形成的关系是尊重的、平等的和开放的。通过这个行动,他们交流了尊重、关心和交互的价值观(与客观性评估方法中疏远的和等级性的关系形成对比)。在互动性评估中,背景中的社会关系不是研究的对象,相反,在背景中拥有积极的人际互动。这种宽宏的责任感来自批判性意识:社会实践通常以不平等和社会不公为标志,因此,评估者意欲通过评估工作来创造更加有责任感的社会实践。

互动性评估中潜在的本体论观点是人类在本质上是关系性的。我们关系性的世界是社会互动和关系的产品。只有在和世界中的个体以及个体和个体之间的关系和对话建立起来之后,人们才可以理解:社会关系建构世界。

从认识论的角度,互动性的方法传统基于一个观念:主体和客体彼此影响。在主客体间有一种对话关系:知者与被知者并不是站在彼此面前的两个独立实体,他们在参与对话。对话的参与者也许会变化。默滕斯描述了主体与客体、知者与被知者的关系:互动的、对那些拥有最少权利的群体敏感,并且赋权于参与评估的当事人(Mertens, 2002)。其他学者指出评估者与当事人的关系变得更加民主。控制的核心从作为专家的评估者转向项目当事人和其他利益相关者,后者对评估过程也拥有发言权(Greene, 1997; MacDonald, 1977; Murray, 2002;

Themessl-Huber & Grutch, 2003)。评估者并不是客观和中立的，相反，他们展示出一种"复合偏好(multiple partiality)"；评估者认同理解所有与评估相关的人，这就使他们充当教师的角色，对所有群体解释多样化的经历。同时，他们乐于了解每个项目参与者的经历。

以这种传统进行运作的评估者将评估理解成一种政治实践；对于多样的利益相关者，评估产生不平等的结果。评估者需要询问自己为谁的利益服务(Schwandt, 1997; Segerholm, 2001)。社会关系和社会结构并不被他们认为是理所当然的，而是被批判地审视和变革的。他们通常以批判理论来批评权利的不平衡和现状。他或她充当一名社会批评家，反对控制、压迫、剥削、残酷和暴力(Segerholm, 2001; Mertens, 2002)，同时支持特定的被压制的群体或边缘群体(Lincoln, 1993)，这样做不仅仅是为了促进该群体的利益，而且更要允许该群体平等地参加总体的评估过程。解放和民主的理想以及人权议程推进了对社会关系的关注(Mertens, 2009)。评估者要赋权于人，要使人们对自己的生活有更多的控制能力。从个体的层面来说，赋权是指对话语的培养，是指与自己社会环境互动地更加有创造性的方法，以及有能力更有自我意识地采取行动。从集体的层面来看，赋权是指在组织中拥有更多的影响力和权力，并且以此权力最终能够在组织机构的决策过程中产生影响。

培养行动、互动和对话

质性评估的目的是要形成一种丰富的和历史的对社会实践复杂性的理解，这种理解从多样的利益群体的局内人的视角出发。互动性评估意欲促进当事人之间的理解，这是一个进步。互动的评估者帮助当事人形成新的和更加丰富的处理他们实践中实际问题的方法。他们注意关于实际问题的对话，这点将理论辩论与对话区别开来。对话式的方法揭示了对于行动、经验和了解来说关键性的角色。对话假设参与者对手头的问题有兴趣并且已经有了一些见解，同时能够通过交换视角或观点来详述他们的兴趣和理解。

在质性评估中，当事人被认为是参与意义建构的，评估者邀请他们分享自己的经历。互动性评估将这种分享转化成评估者和当事人都积极参与的一种双边关系，当事人超越了信息提供者的角色，他们积极参与了整个评估过程。在参与的整个过程中，当事人既可以充任这一过程的顾问，也可以成为评估团队的一名全职成员，参加学习共同体(learning community)。每次评估重新开始时，评估者都会为当事人从上述的角色中挑选最佳角色以便于让其参与评估。这就意味着，信息的收集不是关于评估实践的参与者，而是和所有的当事人共同完成的(专家、客户和其他利益相关者)。同理，根据数据的结果，对数据的解释必须和评估的当事人进行对话。在评估过程中，关于评估方法的决定也将成为和当事人沟通的一部分。迸发的思想观点——而不是提前计划所有的事情——是话语和包容发展的前提条件。总地来说，这一过程的"随机特点"培养评估者与评估工作当事人共同的"主人翁感"。

过程中的阶段

阶段一:从理想的状态来讲,为了确保整个过程的平衡和公正,互动性的评估过程应该从最未被聆听或者最没有发言权的群体开始(Abma, Nierse, & Widdershoven, 2009; Baur, Abma, & Widdershoven, 2010)。他们的话语不被人所知,需要表明和详细阐述。除此之外,应特别注意辨认出"受害者"或者"被剥夺话语的人",这些人的利益处在危险之中,但仍然未被了解(Lincoln, 1993)。举个例子,这些话语寻找起来很难,因为人们要么想要匿名,要么害怕被制裁。为了充分地表达那些发言最不受重视的人的话语,通常需要一个精细的过程,评估者需要与他们建立联系并形成信任关系,这时,耐心是一个重要的品质,有时,为了使自己被当事人接受,评估者要与"文化中间人"共事,并且培养对边缘群体独特文化价值观及其标准的敏感性。

阶段二:为了让那些"被剥夺了话语的人"与其他群体进行对话,我们首先要赋权,在此过程中,个体们首先需要形成他们自己的个人话语,然后彼此联系,并形成共有的议事表。

那些拥有相同利益人群的"圈内协商(enclave deliberation)"有助于将个人的话语转变成政治话语。要想接触或了解那些边缘群体,有些方法并不是非常适合,例如调查法或者实验法(Mertens, 2002)。因此,评估者必须使用其他方法去了解他们的经历,例如深度访谈、焦点组访谈,或者讲故事工作坊。通过访谈,人们获得了对他们经验的个人承认(Koch, 2000)。有时,其他的方法也许更适合,例如焦点组访谈。方法取决于访谈的人数,所以需要灵活些,留意寻找物质条件(时机、地点、差旅费用等),以便创造一个有利于表达的舒适空间。已建立群体的问题通常很容易确定,他们的问题已提上议事日程,并且来自这些群体中的人表达更加明确并能够提供更加聚焦的信息。因此,花费的时间和精力较少。

阶段三:在确定了每个利益集团的问题之后,下一步就是创造条件并且组织利益集团进行互动和对话,他们的利益也许是多样的。这种互动是复杂的。所谓复杂是指当事人之间的对话和互动。他们将不会仅仅接受彼此的信念和游说,相反,他们将会对此探究。倾听、探寻和质疑是这一过程的特点,而不是对质、攻击和辩护。对话的核心特征是开放、尊重、包容和专注(Abma et al, 2001; Greene, 2001)。对话也许会带来共识,然而即使并非如此,也不是问题。相反,分歧会促进了解过程(Widdershoven, 2001)。产生对话的条件有以下几条:利益相关群体的参与意愿,权利的分享,以及在对话过程中产生的变化(Abma et al, 2001; Widdershoven & Abma, 2007)。

对话需要尊重和开放,同时评估者应当创造一个"社会基础设施"以促进参与和利益群体的交流。对权力关系要给予特别的关注(Koch, 2000; Mertens, 2009)。考虑到利益群体的不对称,如果面对面的对话不可能,评估者也许可以组织一个虚拟的会议来促进参与者的学习过程(Widdershoven, 2001)。在同质性群体安全的环境中已经交换的经验、现在以问题的形式在其他群体中被提了

出来。问题以故事的形式被提了出来,一种开放讨论和对话的气氛也许就形成了。尽可能多的利益相关群体的积极参与和思考会将产生偏见以及某一团体统治的机会降到最低。当然,将人聚集在一起并不意味着每个人的话语都能够被听到。因此,这些对话的调停者应当对一些微妙的排他主义机制产生警觉。之后,评估者应当评估对话的过程是否开放。仔细阅读对话记录,评估当事人的思考过程,能够就这一问题给出深刻的见解。在这一过程中,评估者应该准备面对这样一个事实:那些自认为地位较高的或者地位已经确定的群体也许不愿意参与这一过程(他们也许这样认为,在那里能了解到什么呢?),或者即使来了,他们也很难聆听别的群体的话语。那些地位未确定群体也许会感到不确定,并且需要额外的支持来表达他们的话语。

很明显,那些通常没有话语权的群体可以通过对话和思考性论坛来获取话语(House & Howe, 1999)。这段经历有希望影响参与者在评估以外环境中的政治力量。然而,赛戈霍姆注意到,将利益相关群体包含在对话中并不能保证像社会正义或者公平这样的价值观得到凸显(Segerholm, 2001)。总会有假参与的危险,因此,评估者必须询问谁将会从一个包容性的对话中获益。

评估者的角色

以互动模式工作的评估者拥有多重角色:促进者、教师和苏格拉底式的向导。同时,评估者代表着一种友好、平等和热忱的关系。评估者应当与环境中的人互动(Kushner, 2000)。评估者拥有一种"关系责任(relational responsibility)"并且应当尤其留意"质询的社会关系"(Greene, 2002)。这就意味着,评估者应当为参与者和利益群体创造一个"安全空间(safe space)",他们可以在此空间去学习"如何平等和公平地交互和沟通,这个空间不受外界地位以及角色差别的影响,并且因为互惠、平等和尊重的标准而充满活力"(Greene, 1997, p. 176; Greene, 2001)。评估者必须对微妙的排斥机制敏感。这与亚里士多德所说的"明智判断(wise judgment)"一致。亚氏关于"明智判断"的看法超越了上述所描述的分离的观点;它承认裁判者和世界之间阐释和对话的关系(Gadamer, 1960)。明智的评估者对评估工作有很好的理解,而且与评估实践拥有恰当的道德关系(公正的、尊重的)。除此之外,他还为评估中的公正关系而奋斗,对权力关系敏感并且帮助评估当事人解决道德问题。为了完成上述的任务,他要将自己置身于评估之中,而不是之上或之外。

个案:减少精神病学中的强迫

在这一部分,为了说明评估作为一种社会性责任实践的观点,我们将给大家展示一个精神病学领域中的故事,讲的是一项评估工作,它是为减少荷兰精神病学领域中压迫和限制运动的一部分。

这项评估旨在开启一个关于在精神病领域应用"强迫干涉(coercive intervention)"的对话,同时,也要为实践中的专业人士制订行为标准。在第一阶段(1999—2001),六个精神病院参与了这一评估,重点在于制订行为标准。第二个阶段也花费了三四年(2002—2005),涉及12所精神病院。在这一阶段,焦点放在行为标准的实施。在项目协调者之间建立了学习共同体,以便于促进积极的学习和联系实验。

包容、话语、学习共同体和所有权

评估过程是以一种回应的形式建立的。谨守这一原则:评估应该从拥有最少影响或者话语的群体开始,大量的时间和精力用于联络病人以及深入理解他们受强迫的经历。然而,事实证明,想要和这些病人进行深度访谈是困难的,他们认为给作为一个局外人的专业人士讲他们的故事不太舒服,而且这些问题也涉及他们人生中的敏感阶段。因此,我们开始和一位来自支持小组的研究搭档共事,这位搭档帮助我们和客户代表安排了几次公共会议。在这一安全的氛围中,当事人开始告诉我们他们所经历的一切。Jenny(化名)是一名女性抑郁狂躁型忧郁症患者,她的讲述被我们认为很好地表达了病人关于强迫的观点。回应和承认将她个人的讲述转化成了一个集体的故事,这一故事目击了在精神病院的经历。故事巧妙地揭示了危机的互动性特点,专业人士成了问题情境的一个部分,但同时,他们并没有意识到这一点,这种现象是如何形成的?分享并且承认彼此的故事帮助病人将个人问题转化为集体问题,并且在他们之间形成了作为一个群体的支持,以便于使问题进入议事议程。

Jenny的讲述,或者形成一种政治的话语

Jenny被送入一所精神病院养护,在那里,她感到非常不自在,脾气很大。她说,"我易怒,因为我感到很无力。我会被警告,这让我感到很反叛。"如果一名护士说,"不要在那株植物上熄灭你的烟头",我不会认为这个要求是合理的,我会变得更加叛逆。

因此,Jenny会经常被关禁闭,禁闭室让她感到非常悲惨:被囚禁在一个没有厕所的禁闭室是不人道的。那些痰盂太让人感到尴尬了。

没过多久,药剂开始起作用,并且她担心会因此有变哑的危险。幸运的是,事实并非如此,这并没有发生。我真的非常担心我将不会拥有任何感觉。万幸的是,最后结果不是那样。

她起初不太愿意出院回家,但最后还是被迫这样做,在家的时候,她常感到失望和孤独:我在医院待了三年,但那时却不得不回家。一天,我回到了家,然后就再也没有回医院。我经历了很多忧虑与孤单。我感觉被医院抛弃了。因此,我经常打急诊电话。

随后,为了促进不同利益群体间的互动,异质对话群体(管理者、护士、精神病医生、病人和家属)被组织起来去讨论在评估过程初期所形成的问题。在这种混合的群体中,人们的焦点放在了与强迫相关的道德问题。我们不太关心强迫在哪种情况下是合法的(这是一个法律问题),我们的兴趣点在于强迫如何能被

避免,或者如果强迫有必要执行,它应当如何以一种更加负责任的和更加小心的方式进行(这是一个伦理问题)。分析材料,我们(研究组)有能力确定关于强迫和限制的伦理问题,并且能够为行动制订准则,这种准则我们称之为质量标准。这些标准会再一次在对话组中进行讨论,一来使标准合法化,二来加速利益群体的互动和增进彼此的了解。标准在这种反复的过程中发生改变(参见表 41.1:总括最重要的标准)。为了让实践领域的专业人士理解标准,我们编了一个小手册并且广泛印发。除此之外,我们还会起草一个更长的文件,将质量标准基于具体的经历和理论见解(Berghmans, Elfahmi, Goldsteen, & Widdershoven, 2001)。

表 41.1　用于强迫和强制的质量标准

* 在处理压迫情境时,注意矛盾的义务。
* 为情感创造空间,思考他们,讨论他们。
* 注意压迫的过程特点:预测并且评估事件。
* 注意沟通:关心病人,并且对病人开放;反思目的和手段。

在起草了文件之后,这个项目的第二个阶段开始了。在 12 所精神病院中,标准的落实活动开展了起来。根据医院的专长和情境,这些活动在每个医院都不尽相同。活动的协调由来自医院的员工负责,评估者只将注意力放在给予他们反馈、组织当地的组织会面,以及让他们交换经历、彼此学习。

而且,在每个医院都建立了项目协调者之间的学习共同体,这些共同体的目的是促进存在于人与人关系中的"情境学习(situated learning)"(与从情境中抽象出的理论学习相对),这种学习的假设是:知识/关系和行动拥有紧密的联系。项目协调者的学习过程紧密地根植于实践中,在这种情况下产生的知识是特定情境下的、基于实践和经验的以及从互动中产生的。下面这个例子就是产生于项目领导者之间用于在处理某一问题情境时的知识,这个问题情境是在一个同事会议中提出并讨论的,它涉及医院是否应当在一个特殊的部门建立额外的隔离病房。这个问题是被一个叫作 Larry(化名)的项目协调者提出来的,他是参与此项目的其中一个医院隔离区的负责人。

Larry 的问题,或者产生支持

作为质量标准实施的项目协调人,Larry 被要求向董事会提出关于新隔离区必要隔离病房数目的建议。似乎有越来越多的年轻人群体有侵犯性行为,而且隔离对于他们来说是唯一的选择,因此提出要建立一个专门的隔离区来解决这个手头的问题。

会议的参与者询问了 Larry 的职权问题。他回应,他至少对隔离区的建设以及隔离病房的数目有一些影响。当被问及整个计划背后的护理观(vision of care)时,作为回应,Larry 解释道,出于管理原因,(我们讨论的是)隔离病房如何建设?最符合逻辑和最便宜的建设方式是什么?我们没有就护理质量观进行许多讨论。

会议参与者意识到了这个问题,并且提出了几个建立专门隔离区的否定性经验,例如,病人会将隔离区体验成一种惩罚从而会去另外一个科室进行治疗;隔离区能容易地成为组织内部的内在

警察服务,并且隔离病房的可获得性将会创造隔离需求。其中的一个参与者称隔离为"后勤故事(logistics story)",并且并未理解潜在的护理质量的理念。参与者也质疑重新建立病房的必要性:隔离病房是为谁建立的?它的建立并不是为了员工和病人的利益。会议建议要更加注意避免隔离的方式,例如建立"康复环境"并且促进和病人们的交流和互动。

Larry 的故事体现了在学习共同体中工作经验分享的方式。参与者们分享关于隔离病房失败的故事,分享那些如果不叙述则有可能不被人知的来之不易的知识。Larry 利用这些故事,提出察觉到了的问题,然后在同董事会进行讨论时,提出替换性的解决方法。最后,董事会决定建立四间隔离病房,而不是当初计划的六间。

评估者和当地工作人员写了一本书,记录了他们的经历,既有项目中的紧张,同时也有积极的结果(Abma, Widdershoven, & Lendemeijer, 2005)。在实施期间,行为准则没有改变,但是行为准则对于实践的意义却被进一步详细说明,这一过程是通过实验以及所谓的"良好实践"来实现的(伦理学家和组织项目的员工都认为我们不应该使用"最佳实践"的概念。在那时,医院刚刚开始实验新方法,并且我们并不指望能够对"最佳"实践有一个共同的理解)。

观点、经验性知识、对话、共同的理解

互动性评估的核心假设之一就是关注视角和视角的交换,或者用伽达默尔的看法,就是视域的融合(Gadamer, 1960)。质性评估有两个目的:明确表述并且探究多样的,以及有时是冲突的视角,这些视角是关于正在被考虑中的某种情境;促进这些视角之间的交流和对话。

在评估项目中,我们有意探究所有利益相关群体关于强迫的视角;我们咨询了管理者、精神病医生、病人和病人家属,所以我们能够理解他们的经历和观点。很快,我们便得知,他们的观点各异。像 Jenny 这样的病人专注于强迫的否定方面,并且表达了他们对非人道行为无力的、愤怒的、失控的以及恐惧的情感。他们将自己的观点表达出来:作为在荷兰比较受偏爱的一种强迫方法,隔离被病人们体验为一种惩罚。病人们也抱怨,在被隔离之后,类似的事件也从未被拿出来讨论。

护士们持另外一种观点,他们关注有限的组织条件(缺乏员工、缺少时间、过多的管理性工作、大量的病例)使他们的工作复杂化。他们也报告说,评估病人危险程度的工作有困难,并同时提及了决策过程中的一些问题。关于强迫的对话帮助护士们明确表述了自己的身份:他们不是"监护人"并开始重新定义自己的身份,作为病人的"同事",发展一种新的,更加热忱的关系(Landeweer, Abam, & Widdershoven, 2010)。

精神病医生将注意力集中在强迫的方式上,关注由于法律条件缺乏而导致无法用(强制的)医疗来代替隔离的这一状况。病人家属觉得和专业人士的沟通不总是最佳的:为什么他们没有被告知病人的情况并且也没有人就采取适当的

行动方式问题征求他们的意见？最终,项目协调者和像 Larry 一样的管理者都报告了在他们的医院中存在的控制文化(与协商文化相对),以及对改变的抵制。这些视角的每一个都被明确表述、探究,并且置于有背景、训练、经验和每个群体立场的情境中。也就是说,意义以及(道德的)判断与具体的情境和利益相关者的立场联系了起来。

互动性的评估将对话看成一个了解过程。利益相关者参与到真诚的对话之中。这点是独一无二的,因为在关于强迫问题的公共辩论中,这些团体不太可能对话,他们只能讨论,彼此辩论并且策略性地向对方采取行动。在公共辩论中,各团体只是表明自己的观点,采取不同的立场而没有进行对话。然而,在该项目中,各团体拥有一个名字和面孔并且变成了开始彼此交谈的人,交换着彼此的观点。

这里有一个交谈的例子,其内容是关于病史在决定是否使用强迫问题中所起的作用。专家们强调,病人的行为应当被置于其之前行为方式的更大背景中。为了判断病人的行为是否危险,我们应当考虑病人之前的经历,这作为精神病科护士的义务被强调。另一方面,病人应当得到机会去展现不同的行为。如果工作人员基于之前的事件预测出问题而进行干涉,他们不会相信病人有能力在这次能以更好的方式处理问题情境。结果,病人被“锁在”自己的历史中。护士和病人都承认这一尴尬没有简单的方法可以解决。我们能做的最好的事情就是承认这一点:不考虑病人的病史是不公平的(因为这有可能剥夺危险行为预防的可能性),但是将病史随意地看成病人目前状况的决定因素也是不公平的。这个例子表明,护士和病人彼此了解并且产生了新的和丰富的见解。他们不仅仅了解到了其他人具体的视角,而且他们也意识到了一个总的事实:具体的情境是可多方面解释的,并且特定的方法或者交流策略(像对话)能产生这种多样的解释。

这个例子还显示了实践理性和明智判断的相关性,这种相关性不仅仅是评估者而且还是所有评估参与者的特点,明智判断引导着互动性的质性评估。我们的谈话总是始于实践,有实际的个案、理解并且使用所有参与者的经历作为合法的道德智慧的来源。通过对话式的交换,参与者的实际知识被明确表述并且得到进一步发展。通过这些方式,参与者获得了关于这一情境的更加具有普遍性的知识,并且形成了以质量标准形式存在的规则来处理它。他们有能力形成明智判断,不仅仅作为一种个人素质,而且还是一种群体的能力。

团体之间的共识——都支持质量标准——主要取决于这一事实:人们倾听彼此关于强迫和限制的经历,并且逐步理解不确定性和忧虑。对多种话语以及(学科)视角的包容加深了人们对在精神病人护理中所遇到的伦理问题的见解,并且使人们对下列问题有了更加充分的理解:为了从总体上改善护理和强迫的质量,我们需要做什么？例如,病人的加入有助于阐明病人和专业人士之间沟通的复杂性。我们也注意到了拥有多学科背景的人彼此学习。例如,护士和精神病医生开始逐渐理解彼此对情境的观点。对话加深了参与者之间的理解并且将话语给予了那些在决策制订过程中通常无影响力的人们。而且,连续不断地对

话和对记录的改编使参与者影响了决策过程并且能确保他们对工作尽责。

这一过程的一个特点就是对带来改变和改善实践的责任和承诺，这点被所有的评估者和参与者所认同。每个人都确信目前对待强迫的方式是令人不满意的，应尽快减少强迫的使用，并提升护理质量。因此，这一项目有一个政治的本质。通过将这一使命看成一个共有的责任，由个人发起的策略性行动被避免了。所有的团体都认识到他们没有能力单独地找到解决方法，大家需要彼此合作以便产生更好的实践。评估者和参与者都显示出了他们的脆弱性：因为他们将不会对简单但是不充分的问题解决方法满意，他们有时会表达像沮丧和愤怒这样的情感。参与者对此种状况很坦诚，毫不隐瞒，因此创造了一种信任和彼此支持的氛围，这是一种独一无二的体验，它有助于克服评估过程中的问题。

讨论和结论

在这一章，我们展示了解释性评估方法的基本理念。互动性评估是关系性的，是有社会责任的。它超越了评估的客观性方法，因为它考虑到了当事人在实践中的意义。从这个意义上说，互动性评估是质性评估传统的一个部分，它不同于经典的质性传统，因为它并不把对实践中含义的解释看成评估者的活动，评估者作为一个明智判断者聆听当事人，对含义的解释是一种对话。评估者和当事人都积极地参与解释和意义生成；明智判断是一个所有人都参与的活动。互动性评估是对关系负责的，因为评估者参与实践，促进当事人积极参与并且鼓励他们为互动的质量、沟通和关系承担起责任。除此之外，评估者试图和当事人形成一种共同的责任感，为一个更加包容的社会规范理想共同努力。我们已经描述了这一过程在致力于减少精神病院中强迫的运作过程。评估基于这一政治观点：强迫的实践应该被改善，所有的当事人都了解这一前提或假设。评估者的角色就是促进关于强迫经历的对话，并且促进相关的团体承担和分享改善实践的责任。

也许有人质疑：评估者在给予最未被聆听者话语权时是否没有了立场，因此策略性地影响了评估过程。但事实并非如此。为了给对话创造条件，评估者的确要支持较弱势的群体，赋权于他们。然而，赋权的过程并不由评估者左右，而是弱势群体中的当事人自己通过聆听彼此、分享感情和知识而变得自信。在 Jenny 的个案中，故事就是在与其他病人的互动和回应中发展起来的。他们分享了她的愤怒，并且拥有了作为群体的自我意识。这个群体帮助 Jenny 说出了她最私密的声音，在与其他声音的互动中，这个群体形成了一种政治话语和议事日程。这就使他们做好了准备，准备与其他已经确立了地位的团体进行对话。同理，Larry 也被赋权，但是不是被评估者赋权，而是被同事的项目领导者群体赋权。在政治学文献中，在拥有相同利益的群体中发展话语被誉为“飞地协商(enclave deliberation)”(Karpowitz, Raphael, & Hammond, 2009)。飞地协商帮助

去处理不同群体之间的权利差异并且避免有地位团体的统治。它用来代替"比例协商(proportional deliberation)",比例协商是一个拥有分歧利益的相同数量当事人的过程。为对话创造前提条件不是一个策略性活动。它需要参与者间的信任以及对他们表达经历的能力的尊重。只有群体成员承担起帮助彼此明确问题的责任,评估者才算成功。

我们强调互动性的评估是对关系负责并不能否认其他评估方法不应该有相应的责任。客观的评估方法必须公平并且以一种有效的方式测量结果。下面这个例子阐述了责任。解释性的评估以评估者的明智判断为前提。互动性评估强调了合法性和智慧的重要性,但是它却以一种新的并且激进的方式重新定义和实现了这两个理念。在互动性评估中,合法性和智慧被认为是社交和关系的产品。所有的当事团体都应该就合法有效的衡量标准达成共识。实践智慧应当被所有当事人分享,并且在一种共同的了解过程中得到发展。作为互动性的评估者,他们的职责使他们对指导他们工作的质量标准也有影响。多年前,古巴和林肯提供了一组可信度、真实度和公平度的标准,我们现在仍旧认为它们有帮助(Guba & Lincoln, 1989)。互动性评估的好处不仅仅在于能够带来更好的理解,而且还在于能够在所有参与者中加深见解,最终做好准备和周围环境进行创造性的互动。这种朝向理解和责任的过程应该是公平公正的。试图制订一套成文的质量标准就意味着并不承认多样化的方法拥有多样化的责任和目标。

作为一个具有社会责任的实践,互动性评估所面临的挑战是什么呢?挑战之一就是去制订方法使文化的改变具有持久性。通过对话,评估当事人被鼓励去对彼此更加开放,理解多样的视角并且放弃传统的对抗性观点。这种开放性是实践改变的前提条件,然而培育共同的理解并不足以使改变持久,在精神病院试图减少强迫的个案中,我们看到了观点的很大变化。虽然强迫在过去常常被认为是精神病实践领域中的一个正常因素,现在它却被认为是有问题的和不希望实行的。在现在的许多精神病院,试图减少压迫的主动性已经建立起来,引起了隔离数量和时长的减少。然而,这些成功是脆弱的。形成新的观点也许是困难的,因为我们已经学习了许多,因此,新的输入总是必须的。当项目领导者调换工作时,项目就非常脆弱。这表明,项目仍然非常依赖个体,结构性的实施很弱。

一个进一步的挑战和新的领域是朝向文化多样性的趋势。在过去的几年中,有一点越来越普遍,护士、病人和家庭在护理政策的制订中拥有话语。这些群体被赋予更多的权力,并且被认为是平等的参与者。然而,来自其他非西方文化背景的专业人士、病人和家庭则较少地参与政策制订的过程中。在精神病领域中减少强迫的项目中,其参与者主要是白人。在过去的几年中,在荷兰精神护理机构从业的人员变得越来越多样,有更大比例的病人来自其他文化。将来的一个挑战就是确保他们的参与,给予他们话语权并且激励他们成为互动性评估中负责任的搭档。评估者也许可以抓住机会和相关群体发展"多样性敏感(diversity-sensitive)"的实践,并对其进行评估(Burlew, 2003)。

工作在一个全球化的情境下,我们的实践也许能够得到充实,因为我们将会在实践中遇到新的价值观和标准,并且将我们的观点置于实践之中。

参考文献

Abma, T. A., Greene, J., Karlsson, O., Ryan, K., Schwandt, T. S., & Widdershoven, G. (2001). Dialogue on dialogue. *Evaluation*, *7*(2), 164-180.

Abma, T. A., Nierse, C., & Widdershoven, G. A. M. (2009). Patients as research partners in responsive research. Methodological notions for collaborations in research agenda setting. *Qualitative Health Research*, *19*(3), 401-415.

Abma, T. A., & Schwandt, T. S. (2005). The practice and politics of sponsored evaluations. In B. Somekh & C. Lewis (Eds.), *Research methods in the social sciences* (pp. 105-112). London: Sage.

Abma, T. A., & Stake, R. (2001). Stake's responsive evaluation: Core ideas and evolution. *New Directions for Evaluation*, *92*, 7-22.

Abma, T. A., & Widdershoven, G. A. M. (2005). Sharing stories: Narrative and dialogue in responsive nursing evaluation. *Evaluation and the Health Professions*, *28*(1), 90-109.

Abma, T. A., Widdershoven, G. A. M., & Lendemeijer, B. (Eds.). (2005). *Dwang en drang in de psychiatrie, De kwaliteit van vrijheidsbeperkende maatregelen.* Utrecht, The Netherlands, Lemma.

Aristotle. (1997). *Ethica Nicomachea* (Book IV). Amsterdam: Kallias.

Baur, V., Abma, T. A., & Widdershoven, G. A. M. (2010). Participation of older people in evaluation: Mission impossible? *Evaluation and Program Planning*, *33*(3), 238-245.

Berghmans, R., Elfahmi, D., Goldsteen, M., & Widdershoven, G. A. M. (2001). *Kwaliteit van dwang en drang in de psychiatrie.* Utrecht/Maastricht: GGZ Netherlands / Universiteit Maastricht.

Bernstein, R. J. (1983). *Beyond objectivism and relativism.* Oxford, UK: Oxford University Press.

Burlew, A. K. (2003). Research with ethnic minorities: Conceptual, methodological, analysis issues. In G. Bernal, J. E., Trimble, A. K. Burlew, & F. T. L. Leong (Eds.), *Handbook of racial and ethnic minority psychology.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Cronbach, L. J., et al. (1980). *Toward reform of program evaluation.* San Francisco: Jossey-Bass.

Fetterman, D. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation Practice*, *15*, 1-6.

Gadamer, H. G. (1960). *Wahrheit und Methode.* Tübingen, Germany: J.C.B. Mohr.

Greene, J. C. (1994). Qualitative program evaluation: Practice and promise. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 530-544). Thousand Oaks, CA: Sage.

Greene, J. C. (1997). Participatory evaluation. In L. Mabry (Ed.), *Evaluation and the post-modern dilemma. Advances in program evaluation* (Vol. 3, pp. 171-189). Greenwich, CT: JAI Press.

Greene, J. C. (2000). Understanding social programs through evaluation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 981-1000). Thousand Oaks: Sage.

Greene, J. C. (2001). Dialogue in evaluation: A relational perspective. *Evaluation*, 7(2), 181-203.

Greene, J. C. (2002, October). *Evaluation as education.* Paper presented at the European Evaluation Society, Seville, Spain.

Greene, J. C. (2006). Evaluation, democracy, and social change. In I.F. Shaw, J. C. Greene,

& M. M. Mark (Eds.), *The SAGE handbook of evaluation* (pp. 141-160). London: Sage.

Greene, J. C., & Abma, T. A. (Eds.). (2001). Responsive evaluation. *New Directions for Evaluation*, *92*.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation.* San Francisco: Jossey-Bass.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth-generation evaluation.* Newbury Park, CA: Sage.

House, E. R. (1981). *Evaluating with validity.* Beverly Hills, CA: Sage.

House, E. R. (1993). *Professional evaluation.* Newbury Park, CA: Sage.

House, E. R., & Howe, K. R. (1999). *Values in evaluation and social research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Janesick, V. J. (2000). The choreography of qualitative research design: Minuets, improvisations, and crystallization. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 379-400). Thousand Oaks, CA: Sage.

Karpowitz, C. F., Raphael, C., & Hammond, A. S. (2009). Deliberative democracy and inequality: Two cheers for enclave deliberation among the disempowered. *Politics & Society*, *37*, 576-615.

Koch, T. (2000). Having a say: Negotiation in fourth-generation evaluation. *Journal of Advanced Nursing*, *31*, 117-125.

Kushner, S. (2000). *Personalizing evaluation.* London: Sage.

Landeweer, E. G. M., Abma, T. A., & Widdershoven, G. A. M. (2010). The essence of psychiatric nursing: Redefining nurses' identity through moral dialogue about reducing the use of coercion and restraint. *Advances of Nursing Science*, *33*(4), E1-E12.

Lincoln, Y. S. (1993). I and thou: Method, voice, and roles in research with the silenced. In D. McLaughlin & W. Tierney (Eds.), *Naming silenced lives* (pp. 29-47). London: Routledge.

Mabry, L. (1991). Alexandre Dumas Elementary School, Chicago, Illinois. In R. Stake, L. Bresler, & L. Mabry (Eds.), *Custom & cherishing: The arts in elementary schools* (pp. 137-176). Chicago: University of Illinois, National Arts Education Research Center.

MacDonald, B. (1977). A political classification of evaluation studies. In D. Hamilton, D. Jenkins, C. King, B. MacDonald, & M. Parlett (Eds.), *Beyond the numbers game* (pp. 224-227). London: Macmillan.

Mertens, D. (2002). The evaluator's role in the transformative context. In K. E. Ryan & T. S. Schwandt (Eds.), *Exploring evaluator role and identity* (pp. 103-118). Greenwich, CT: IAP.

Mertens, D. M. (2009). *Transformative research and evaluation.* New York: Guilford Press.

Murray, R. (2002). Citizens' control of evaluations: Formulating and assessing alternatives. *Evaluation*, *8*(1), 81-100.

Palumbo, D. J. (Ed.). (1987). *The politics of program evaluation.* Newbury Park, CA: Sage.

Parlett, M., & Hamilton, D. (1972). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programs. In G. Glass (Ed.), *Evaluation review studies annual* (Vol. 1, pp. 140-157). Beverly Hills, CA: Sage.

Patton, M. Q. (1988). The evaluator's responsibility for utilization. *Evaluation Practice*, *9*, 5-24.

Schwandt, T. S. (1997). Whose interests are being served? Program evaluation as conceptual practice of power. In L. Mabry (Ed.), *Evaluation and the post-modern dilemma: Advances in program evaluation* (Vol. 3, pp. 89-104). Greenwich, CT: JAI Press.

Schwandt, T. S. (2005). On modeling our understanding of the practice fields. *Pedagogy, Culture and Society*, *13*(3), 313-332.

Segerholm, C. (2001). Evaluation as responsibility, conscience, and conviction. In K. E. Ryan & T. S. Schwandt (Eds.), *Exploring evaluator role and identity* (pp. 87-102). Greenwich, CT: IAP.

Stake, R. E. (1967). The countenance of evaluation. *Teachers College Record*, *68*, 523-540.

Stake, R. E. (1975). To evaluate an arts program. In R. E. Stake (Ed.), *Evaluating the arts in education: A responsive approach* (pp. 13-31). Columbus, OH: Merrill.

Stake, R. E. (1982, August). How sharp should the evaluator's teeth be? *Evaluation News*, pp. 79-80.

Stake, R. E. (1991). Retrospective on "The Countenance of Educational Evaluation." In M. W. McLaughlin & D. C. Phillips (Eds.), *Evaluation and education: At quarter century, ninetieth yearbook of the National Society for the Study of Education (NSSE)* (pp. 67-88). Chicago: University of Chicago Press.

Stake, R. E., & Abma, T.A. (2005). Responsive evaluation. In S. Mathison (Ed.), *Encyclopedia of evaluation* (pp. 376-379). Thousand Oaks, CA: Sage.

Stake, R. E., & Schwandt, T. S. (2006). On discerning quality in evaluation. In I. F. Shaw, J. C. Greene, & M. M. Mark (Eds.), *The SAGE handbook of evaluation* (pp. 404-418). London: Sage.

Suarez-Herrera, J. C., Springett, J., & Kagan, C. (2009). Critical connections between participatory evaluation, organizational learning and intentional change in pluralistic organizations. *Evaluation*, *15*(3), 321-342.

Themessl-Huber, M. T., & Grutsch, M. A. (2003). The shifting locus of control in participatory evaluations. *Evaluation*, *9* (1), 92-111.

Weiss, C. (1988). If program decisions hinged only on information: A response to Patton. *Evaluation Practice*, *9*, 15-28.

Whitmore, E., Gruijt, I., Mertens, D. M., Imm, P. S., Chinnan, M., & Wandersman, A. (2006). In I.F. Shaw, J.C. Greene, & M.M. Mark (Eds.), *The SAGE handbook of evaluation* (pp. 340-359). London: Sage.

Widdershoven, G. A. M. (2001). Dialogue in evaluation: A hermeneutic perspective. *Evaluation*, *7*(2), 253-263.

Widdershoven, G. A. M., & Abma, T. A. (2007). Hermeneutic ethics between practice and theory. In R. E. Ashcroft, A. Dawson, H. Draper, & J. R. McMillan (Eds.), *Principles of health care ethics* (pp.215-222). West Sussex, UK: Wiley.

第Ⅵ部分

质性研究的未来

PART VI THE FUTURE OF QUALITATIVE RESEARCH

裴森 译　朱志勇 校

我们编辑的这本手册到了最后一部分，但这也仅是一个新的起点，走向充满辩论的未来（the contested future）。诸多观察已经建构了我们的这个观点。一直以来，质性研究领域持续地发生转变。21 世纪前十年，这种变化，即使面对着许多阻力，但亦是蓄势待发。新生一代已经在舞台上崭露头角，人们也已经感受到他们的出现。新一代的学者，受到后现代和实证主义训练，把老一代不懈奋斗建立起来的功绩看得不以为然。

质性研究已经变得本土化、性别化和叙事化。施万特（Schwandt，2007）所谓的大 E，即基本认识论，已被进行社会研究的后后建构主义（post-postconstructivism）、解释学、女性主义、后结构主义、实用主义、种族批判理论和酷儿理论的研究方法所替代。同样，小 e 认识论虽已变得规范，但也被伦理和价值观的话语以及良善、正义和道德社会的对话取代。

质性探究的方法受到三个方面的抨击。首先，方法论保守派站在政治正义一边，他们与新保守主义政府统治相联系。这些批评者支持基于证据的、实验的方法论，或者混合方法。这种立场把质性研究推到了方法论的边缘地带。其次，新传统主义方法论者站在认识论正义一边，他们心怀眷恋，回望质性研究的黄金时代。他们从过去的研究中，找到了为当下研究所需要的养料。最后，主流生物医学家和传统社会科学研究人员站在伦理正义一边，提出一个以人类为研究对象的单一伦理模式。伦理正义拒绝参与到那些从事协作式的、意识形态的、赋权式探究的研究者们的争论中。

在质性研究发展的第七和第八阶段，质性研究者必须在这三种对立的力量中找到自己的位置和方向。每一种力量都威胁要否定质性研究过去三十年所取得的进展。这些批评者都没有认识到本土化、女性主义、种族、酷儿理论、族群边界研究所产生的影响。我们需要从这些批评中保护自己，同时我们也要为这些问题的学术讨论和对话创造空间。

本部分所有章节共同提出建立一个富有同情心、批判的、解释性的、公民的社会科

学的迫切需要。这种解释性的社会科学可以模糊学科边界和学术流派之间的差异。其参与者们致力于政治知情的行动研究、针对实践的探究,以及社会变革。因此,当质性研究改革运动呈现发展势头时,它在自由民主社会中的话语地位就变得更加清晰了。我们和行动研究者共同寻求一套训练有素的解释性实践(interpretative practices),这些实践将会在全球后资本主义世界的私人和公共领域产生根本的民主化转型。质性研究是达成这一目的的手段。质性研究为连接多种解释性共同体搭建了一座桥梁。这座桥延伸扩展,穿越不同的地域和领地,徘徊游走在公共和私人、神圣与世俗之间。

范式转换和范式对话在理论框架内部和框架之间都产生了深刻影响。这些理论框架使得质性研究和人文社会科学系统化。认识论立场的走向已经加速。没有人再去相信统一化的性别主体概念,或者确切地说,任何统一化的主体这个概念。认识论已经从封闭的小屋中走了出来。随着资本主义影响力在全球的扩张,人们对于批判的、多声音的、后殖民主义的民族志的渴望与日俱增。

我们现在理解有公德心的质性研究者使用了一套使世界发挥作用的物质实践(material practices),而这些实践并非是保持中立的工具。这位研究者从历史和互动的视角去思考,总是留心那些使种族、性别或阶级在日常生活中一直存在的结构化过程。质性研究中的物质实践将研究者变成一位方法论(和认识论)的修补匠。这个人是一位艺术家,是一位拼凑者,是一位技艺娴熟的工匠,更是一位蒙太奇和拼贴画的剪辑者。这位解释性的修补匠可以访谈,可以观察,可以研究物质文化;可以在可视方法之内和之外进行思考;可以写诗、写小说、写自我民族志;可以构建解释性故事的叙事;可以使用质性研究方面的计算机软件;可以做基于文本的探究;可以使用焦点组访谈构建证据;甚至可以从事应用民族志和政策制定的研究。

很显然,质性研究中频繁发生变化的领域是由一系列的张力和矛盾冲突,以及最新的理解所决定的。你可以在本部分的每一章节中感受到这种张力和理解。和之前的版本一样,我们在这只列举其中的一些,仅为小结而已。详见如下:

1.质性研究的表演转向(performance turn)会导致其在理论上非殖民化的表现吗?会帮助解构全球化的、后殖民化的处境吗?

2.那些批判性的、本土的、解释性的范式、认识论、教学法会在第八阶段得以繁荣吗?

3.那些批判性的、本土的、解释性的范式、认识论、教学法会导致新的研究实践的发展和使用吗?它们包括反叙事、自我民族志、文化诗学,以及基于艺术的方法论等。

4.那些本土的质性研究者们能在学术非殖民化方面带好头吗?

5.质性研究对公民社会、公民话语与批判种族理论所做的贡献有一套共享的理解方式,那么多种的立场方法论和道德哲学的强调会使这套共享的理解方式得以具体化吗?

6.来自方法论、政治和伦理保守派的批判会使这个领域销声匿迹吗?

7.民族志的表演转向会使代表意识流和意识主体内部意义世界的企图发生转变吗?

8.女性主义者、共产主义者和本土的道德规范会如何改变伦理制度审查委员会?双轨与三轨的伦理制度审查委员会模式会成为规范吗?

9.一种带有新方法和研究策略的新的解释范式会在本手册陈述的诸多范式和视角的互动中出现吗?

10.如果这种新的范式出现,那些本土的、族群的、酷儿的、后殖民主义的、女性主义的范式会如何适应这种新的范式呢?

11.持有后现代的和反基础情感的那些人会开始形成他们评价书面文本和生活文本的基本标准吗?

12.当所有普遍性都消失,那么我们将如何继续讨论,并且相互学习呢?

针对以上所有问题,我们没有一个确切的答案。从另一个角度考虑,上面列出的12个问题所关注的是社会文本、历史、政治、伦理、他者以及更广泛的解释范式。

走向未来

普雷斯勒撰写的第42章反身性地把质性研究推向未来,她凭借的是自己40多年从事质性研究的经历和质性研究方法教学的经历(1991年,她成立了一个名为QUALRS-L的质性研究讨论小组的电子论坛)。她借用多种隐喻来描述这个庞大的话语系统,如荆棘丛、织锦、雨伞、联盟等。它如同一个荆棘丛,拥有错综复杂的根;它如同一副织锦,有不同的锦线、颜色、形状;它如同一把雨伞,涵盖了丰富多彩的风土习俗;它跨越了时空。

她借助这些喻体,让我们看到了质性研究的未来,她坚信质性研究的未来会更公正、更自由,对不同于传统的视角更开放、更安全。她憧憬着一个全新的世界。年轻学者们带着对批判性研究新的认识、新的理解走进教室,走进他(她)们的写作。

激进方法论者的左极和右极

艾森哈特和朱罗撰写的第43章进入这种教学论的空间。他们回顾质性研究教学法的最新文献,并且进一步讨论了在科罗拉多大学(博尔德校区)教育学院要求所有博士研究生花两学期研修的质性研究导论课程。

他们进一步论证了质性研究方法教学的文献,继续反省了1980年范式的争论。他们与菲利普斯(Phillips,2006)一起,看到教学法的两大阵营,或者说是一个连续统上的两极,即一个左极和一个右极。右极是那些视方法为客观工具的传统方法论者,

他们把教学聚焦于设计、技术和分析的问题上。这是小写的"qi"。

正如所料,实验主义者倾向左极,这是大写的"QI"。这些倾向左极的人对方法和教学法采取更前卫、更激进的观点。他们对研究采用主观的、解释的方法,他们专注于把方法当作实践,或者将方法视作社会行动的工具。表演民族志研究者、行动研究者和社区组织者都属于左极群体。他们想通过创造使人行动的文本,进而改变世界。他们希望文本能够从个人麻烦走向公共制度。他们想教学生如何达成这个希望。

除了左右极外,还有第三极,也就是社会正义的一极。左极或右极的方法论学者们能够在社会变革议题上统一起来。像左极激进分子一样,传统的方法论学者能够教会学生如何进行最基础的社会正义研究。这是一种本土的、协作的、基于社区的研究。

这种倡议把教学法和方法论结合起来,旨在:

- 帮助澄清一个社会问题的竞争性定义。
- 收集和使用叙事、生活故事、统计数据、数字、事实,进而揭示官方意识形态的局限性,以及把危机情形下运作的社会不公正戏剧化。
- 隔离各种干预的观点。
- 建议另外一种道德观。
- 清晰表达诸如问题是"如何"被创造的,而不是"为什么"被创造的等这样的问题。
- 将个人困难和公共议题联系起来。
- 通过访谈、观察、档案、个人经验等渠道确保获得不公正的多样的实例。
- 和社区成员合作制作和表演民族志戏剧,让那些还没有被揭露的情境戏剧化。
- 解释和公布观众的反馈。

传统和实验解释性方法在那些提升社会正义的研究项目中可以结合使用,致力于推动社会正义。有关于此的更多内容,以下会详细阐述。

左极修补匠的教学

艾森哈特和朱罗观察到,偏左极的教学不仅仅包含技术,它着重于后现代认识论的、哲学的原则,包括认知的政治学,以及客观性、表演、反身性、写作和第一人声音、与他者共谋、伦理、价值观和真理等议题。很显然,学生们需要广博文献方面的准备,然而文献在传统的观念中并不被认为是方法论的核心。这就是质性研究方法,它是杂乱的、表演性的、诗意的、政治的和反身性的。它是自我民族志,是受社会行动号召、取消压迫性教学承诺塑造的研究。

因此,可以构想的是,有三种态度需要践行,或者说有三种目标需要追求。第一,被理解为批判教育学的教学,通过表现行动本身,是一种使政治和意识形态显性化的实践。教学是一种表演性行动。第二,这种行动邀请学生把他们自己的经验当作手

段,来反抗种族、性别和阶级的压迫,也邀请学生成为他们自己传记中的能动者。第三,为了实现前两个目标,学生要成为自我民族志研究者,要成为自己生活戏剧的作者。这种表现方式认为所有的剧作家都是民族志作者(Saldaña,2005,p.33)。这是一个解放的剧院,是为被压迫者书写的批判性的表演民族志,这个剧院揭露了我们互相讲述的关于种族以及我们自己的谎言。

与此同时,左极的学生需要右极方法论的指导。在职业生涯的某些时期,那些批判性的学者们需要深深沉浸在学科方法论的经典中。他们需要知道如何进行访谈,如何进行田野研究,如何建立档案,如何开展参与式观察,如何撰写自我民族志,如何进行个案研究,如何参与各种形式的参与式行动研究,如何组织焦点组访谈,以及如何写出扎根理论。作为修补匠,他们的社会行动工具包中需要储备所有工具。传统的质性研究可以成为调控社会变革的一种工具。在批判性的形式下,当参与、行动、经验和探究结合时,质性研究的这种工具性就可能发生。

语言是一个关键。如果我们创造了社会文本新的形式,那么我们就可以听到新的声音——变革的声音和抵制的声音。因此,研究和政治行动是联结的。语言和意义系统、认知范式会被改变。当这些发生时,整个世界就会改变。

基础认识论的式微注定了方法论必然会有创新。这些创新重构有效性的含义。它们已经塑造了这些呼吁:增加文本的反身性、加大文章的自我揭示程度、声音多元化、文学再现形式风格化,以及更多的表演性文本(performance texts)。这些创新逐渐形成下面围绕再现(representation)的议题。

再现议题涉及他者在文本中如何呈现。再现的策略会与文本中对政治的关注靠拢。我们不能再把意识形态和政治从方法论中割裂开来。方法总是在更广阔的意义系统中,才获得它们本身的意义。这些系统自身就嵌入在伦理、意识形态框架以及特定的解释性共同体之中。我们的方法总是嫁接于我们的政治。

科学实践并不会超越意识形态。正如本手册第1版和第2版中讨论的那样,一个后结构主义的社会科学项目不是在科学中寻求外部基础,而是在后马克思主义的承诺中,以及解放的女性主义中寻求外部基础。一篇好的文本会揭示种族、阶级和性别是如何以它们的方式进入互动个体的具体生活的。

我们可以预见这样的未来:研究变得更具关系性,弄清楚其中的关系会变得容易,也会变得更难,因为研究者们总是一直站在连字符的两边。我们也会看到越来越多平民化科学技术会迅速繁衍。这种技术会逐渐削弱我们所了解的质性研究,其中包括扰乱一个我们通常所说的稳定的主体(网络自我在哪里?)。新信息技术跨越时空增加了对话和沟通的可能性。我们也许可以参与社会科学的重建。如果这样的话,质性研究在这种重建中将会带好头。

最后,我们预测在质性研究的第七、八阶段,质性文本不会有支配性的形式,当然,几种不同的混合型文本形式会相互传播。第一种形式是经典的、现实主义的、民族志文本,也是在后结构主义术语中被重新定义的。从这些文本中,我们会听到更多的第

一人称的声音。第二种混合型的文本形式将诗歌、小说、表现性文本与批判的干涉主义的陈述(critical interventionist presentation)紧密结合。第三种文本形式包括证据和第一人称(自我民族志)的文本。第四种文本形式是叙事评价文本,这种文本形式在第一人称声音和证据之间反复徘徊。这些形式将会根据一套越来越成熟的、地方的、土著的、反基础主义的、道德的、伦理的标准进行评价。

这些文本形式的变化取决于对反思的、自我意识的主体这个概念的批判性再思考。生活经验不能直接被研究。我们只能研究经验的再现(representations of experiences):故事、叙事、表演、戏剧。我们无法直接进入反思主体的内部心理和意义的内在世界。表演民族志的主体会成为一个表演者。我们研究表演者以及他们的表演、共同创造意义的人们,以及文化的方式,因为它把一起创作的人和一起表演的人联系起来了。

历史、范式、政治、道德以及其他

当我们步入质性研究第八阶段时,许多事情正在发生变化。多样的历史和多种的理论框架在这个领域正在传播,而之前这种现象很少。如今,许多彼此竞争的范式和视角挑战和补充着基础主义和后实证主义思想。许多不同的应用型行动和参与式研究议程会通告程序评价和程序分析。

现在我们明白我们研究他者是为了了解我们自己,其实我们所学的很多课程并非那么令人愉快。我们寻求种种适应后现代主义新的伦理指令。旧的道德规范不能检验出该研究在道德上是否是规范的研究。它们从来没有严肃地把研究者定位于社会的统治机器之中。女权主义的、社群主义的伦理体系会继续发展变化,这种变化从种族批判理论、后殖民主义、酷儿理论的敏感性中一步一步地显示出来。以科学或者国家的名义的那些明目张胆偷窥隐私的人会继续受到挑战。

基于表演的文化研究和批判性理论的视角,带着对于道德批判的重视,质性研究传统的经验主义基础将会改变。科学和道德的分界线将被慢慢抹去。一种后现代的、女性主义的、后结构主义的、社群主义的科学将越来越接近于一种道德世界的神圣科学。

当我们进入21世纪,回首过去时,借用马克斯·韦伯的隐喻,我们会更清晰地看到我们是如何被困在20世纪由理性和合理性筑造的铁笼子里的。就像笼子里的一只鸟,我们一直以来都不知道被捕获的方式是什么。在社会世界世俗的科学里,协同参与者本身就是问题的一部分。我们纠缠在我们希望取消的统治机器中,我们使发现的知识和权力的系统永存,在下面,它们具有很强的压迫性。做一只飞出笼子的鸟还为时不晚。今天,就让我们远远地离开那只笼子吧!

所以我们是走还是留。此时,第八阶段,正在慢慢进入了一个不确定的未来时代。

参考文献

Denzin, N. K. (2010). *The qualitative manifesto.* Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Phillips, D. C. (2006). A guide for the perplexed: Scientific educational research, methodolatry, and the gold versus platinum standards. *Educational Research Review*, *1*(1), 15-26.

Saldaña, J. (2005). *Ethnodrama.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Schwandt, T. C. (2007). *Qualitative inquiry* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

42 质性研究的未来:我们应该从我们曾经待过的地方出发

QUALITATIVE FUTURES: WHERE WE MIGHT GO FROM WHERE WE'VE BEEN

◎ 朱迪斯·普雷斯勒(Judith Preissle)

裴森 译　朱志勇 校

20世纪80年代初期,从已出版的期刊文章来看,质性研究方法已取得了一些进展。为此,我和同事一起写了一份质性研究方法著作的写作计划书,并发送给了两家出版社。其中,有一家出版社对我们的计划书表示出了极大兴趣,并出版了两个版本(Goetz & LeCompte,1984; LeCompte & Preissle,1993)和一个西班牙语翻译版(Goetz & LeCompte,1988)。而从另一个出版社那里,我们收到了一份礼貌性的回绝信,此外,还附有一份对我们资料的尖锐评论书,并声称将不会再有人做质性研究了。信中还说,质性研究是一项徒劳的工作,它已成为过去,而且,该研究工作也不再有市场了。

我将这个警世故事作为开头思考质性研究的未来,是因为我们的未来总是不确定的,一些期望可能得不到满足,所发生的事情也很可能并非预期的。尽管我本科的历史专业让我相信现在和未来能反射过去,但这种反射是基于它自身的后见之明,而且反射的一些部分不是我们所期望的。与此同时,学者们坚持每天工作——他们信心十足地去教学、研究和写作,他们在过去和现在所创造的一切都将会对未来的学问有益。有关研究的性质和出版,我们一直在参与并为今后做准备,这今后可能是1年,或是5年,甚至50年之久。

在本章节中,我对质性研究未来的推断和预测基于三点基础:一是我本人有40年质性研究的研究经历和教学经历。二是我了解质性研究方法和设计的历史和发展。三是新兴学者和其他专家对质性研究未来的预测工作已有所进展(如Loseke & Cahill,1999a,1999b; Denzin & Lincoln之前几版手册的评论,1994,2000,2005,等等)。需要强调的是,我们应该清楚地认识到在实践质性研究过程中保持不变的是什么,变化的又是什么,以及如何辨别它们的差别。最后,尽管我的预设是全球化、技术剧变和文化冲突不会屈服于大灾难,但是在这里我只聚焦于质性研究实践和方法论的未来,而不是更为宽广的社会和经济趋势。

在这份材料中,我知道把奇闻轶事作为本章的开头来说明预测是危险的,我也承认我和未来的关系也是模糊的。我目前所从事的工作已经分散了我对未来的构想。所以,我综述了这些相关的"现在"的文章,这对于我作为一名美国质性

方法论学者的职业生涯来说是绝无仅有的。基于个体实际经验的不同,我们理解质性研究的现在和未来具有多样性和重叠性的传统:生活史研究(如,R. Atkinson,1998; Goodson & Sikes,2001; Langness & Frank,1981)、传记和自传式作品(例如,Bertaux,1981; Goodson & Walker,1991; Kridel,1998; Okely & Callaway,1992)、经验的叙事再现(Hatch & Wisniewski,1995; Hinchman & Hinchman,1997; Josselson & Lieblich,1993; Polkinghorne,1988)以及自我民族志(Ellis,2009; Reed-Danahay,1997)。女权主义者已经为描述阐明她们作为学者的生活做出了贡献(Reinharz,1979/1984; Richardson,1997),20世纪早期诸如马林诺夫斯基(Malinowski,1967/1989)和米德(Mead,1972)这样的田野研究者做出了无可争议的开创性实践。下面的这些陈述相对于自我民族志来说少些细节化,相对于生活史来讲少些综合性。它们是学术自传发展而来的奇闻轶事,旨在说明过去和展望未来,同时邀请读者反思他们自身相似和不同的学术经验。

朱迪斯的历史

许多孩子的成长在于有信心为自己的人生,做自己想要和想做的,我的唯一梦想就是独立。当实践教育变得比获得和保持独立更加重要时,没有人比我更吃惊了。

成为一名教育者

1962年,当我在艾奥瓦州格林奈尔学院读本科时,我父亲就开始督促我制订独立的计划——这种自我维持生计的生活伴随我直到成人。他使我确信,通过公务员考试参加美国联邦政府的工作,从能力上来看会让我毫无结果。他说大部分政策分析者认为在未来的几年里公务员招生的数量将大量减少。这个言论是发生在约翰·肯尼迪被暗杀之前,在林登·约翰逊做总统之前,在约翰逊伟大的社会项目在联邦政府工作范围内开始扩张而不是收缩时期。我父亲的错误思想能够解释我对自己和其他任何人构建自己未来能力的怀疑,包括质性研究的未来。

对历史专业的大学生来说,除了公务员和法律之外,还有什么发展通道是有意义的?我父亲强迫我考取教师资格证,所以我总觉得我"背上有责任"。之所以喜欢历史专业是因为当时我的大学里还没有人类学学位,我担心教育专业会疏远我所感兴趣的文化研究。作为一名研究杜威的学者,阿查姆鲍特(Archambault,1963)在格林纳尔教学的那些年让我变得更加清醒。阿查姆鲍特向他的学生介绍杜威的教师观,教师应该是"孩子和课程"之间的中介者:教师是通过研究儿童和学科内容,引导学生认知这个世界的。这对我来说是一个改变人生的启示,我自身没有如此做教师的经验。我想这些人的天赋是与生俱来的。我没有认识到人们可以通过制订目标来学习而变成进步教育者(progressive

educators)。这也成了我的目标。

接下来的几年,我把科学方法引进到格林纳尔大学所教授的历史学,以及英语的学习中,又引进到明尼苏达州大学人类学研究中,后来我把给 12 岁的孩子讲授社会研究和语言艺术作为自己的职业。在这些年的大部分时间里,我所教的社会研究是一门实验性的人类学课程,它是作为联邦政府资助的社会研究课题的项目之一来发展的,也是美国政府试图改革大学前数学、科学和语言课程努力中的一部分。在大学里研究人类学和在我的班级里研究少年学生为我提供了深入使用实践建构理论的研究方向。

我的历史学、人类学和一些社会学专业的指导教师坚持解释这些领域中科学和定向于做研究的人文学科之间的张力。这些学者有着不同的视角,这些视角又作为创造性思想的来源激励新的洞见和研究方法。然而,我的教育课程呈现了一种比较狭窄的学识观:从 1966 年到 1975 年我在进行研究生学习时,教授的方法课程是实验设计,第二个选择是调查研究。此类学识的正确主题旨在提升美国的公共教育。我的硕士学位论文是关于美国教授少数族群的两种不同教法的准实验比较研究。尽管我使用的研究工具显示结果具有显著性差异,但我却从未发表此研究内容,因为我的观察使我对这些结果表示怀疑。那时,我也不知道如何把这些观察结果合并起来写成一份正式的研究报告。我后来的三年多的研究生学习开始处理这个问题。

成为一名民族志学者

在读研究生时,我起初理解的民族志研究就是离我们遥远的时间和地方所发生的事。我广泛阅读过去那些在我现在看来是此领域专家级人物所做的文化人类学和质性社会学研究文献。和我早期的历史课程相似,西方学者、欧洲和北美学者在田野研究的文献中占主导地位,但是他们的视野是全球化的而不是集中于北大西洋。即便如此,全球化的世界还是由西方的理论框架来解释。

我读过米德(Margaret Mead)、贝克尔(Howard Becker)和他的同事的作品,以及为我教育领域提供质性分析的其他人的作品:如埃迪(Elizabeth Eddy)、福克斯(Estelle Fuchs)、亨利(Jules Henry)、史密斯(Lou Smith)、乔治·斯宾德勒(George Spindler)、路易斯·斯宾德勒(Louise Spindler)以及沃尔科特(Harry Wolcott)等人。所有的这些学者都是那个时期的研究奠基者,其中的一些人在此之前有更好的作品,虽然亨利在 1969 年去世了,那时我全职在教初中,并且在职攻读硕士学位。然而,这些人在 20 世纪 60 年代或更早就报告他们的研究工作做完了,有些研究是在美国之外做的,他们当中的大部分人我后来都见过。来自一个家庭的某个人,他/她未曾接受过高等教育,也没有太多的学识,与一个工作中的研究者有了直接的、面对面的际遇(encounters),这就使得研究者很容易,也很可能进入田野研究状态。

我做的第一个正式的质性研究是访谈农村儿童关于城市生活的看法,密切观察少年学生和他们的新手教师,我是这些新手教师的指导教师。我努力把田

野研究和其他质性研究方法带进我现在的研究中。我所阅读的在过去都已经做过了。我当时教育专业的指导教师们一直在进行的研究项目都用的是调查或实验。和我一起研究的人类学家和质性社会学家处于田野研究项目之中,直到我的博士生涯晚期,我才开始会见那些从田野研究回来的学生们。仅仅把他人过去的质性研究学识带进我现在的研究让我感到很鲁莽。我自己的或者是质性研究的未来是我最为关注的事。当然,教育理应是为未来做准备的,但是它对于成为一个有趣的、全职的研究生和不愿放弃自我的一些事情是没有帮助的。

然而,1972 年我必须对我的学位论文做个决定。未来被强加于现在之上。仅仅是我准备去做什么?我打算成为什么样的人?我决定成为美国教育界的玛格丽特·米德。虽然我所阅读到的很多人已经在美国学校做质性研究了,但是西方国家班级中教师和少年学生的日常生活被记录成只是不完整的碎片。我想做的是揭示师生在教学互动时发生在师生之间一切事情的复杂性。美国民权运动时期的成熟和随后的第二波女权运动使我们中的很多人在职业中成为激进派,否则就是以因循守旧为特征的人(Lortie,1975)。如前所述,我于 1965 年至 1971 年教初中,六年中最后四年我们是团队教学。我和同事每年都在提升学生经验方面做了大量改变,但是作为一个教师教育者,我看到了教育政策制定者的改变和计划创新者以及课堂实际之间的落差,或者是断裂。我的部分动机是致力于我构想的学校和课堂民族志,我希望这样能够告知公众、政客以及教育研究者们发生在教师和学生身上的一切事情——"善、恶与丑"。我认为我们在进行干预使事情成为"应然状态"之前,我们应该了解事情的"实然状态"。我已经看到我自身挑战现状的好意努力产生了混合的结果。

几次不成功的开始之后,为了所谓的论文研究,这也是继伯内特(Burnett,1973)之后,我做了一个中西部农村三年级课堂的微观民族志研究(Goetz,1975)。这种民族志可以说发生了也可以说没有发生。我的老师朱迪斯·弗里德曼·汉森(Judith Friedman Hansen)确实吸收了我的论文和其他教育民族志研究的论文,然后辑集于她 1979 出版的教育人类学著作。大概 10 年之后,勒康普特和我撰写了一篇教育民族志的章节论文(LeCompte & Pressie,1992)。然而,最重要的是,随着教育分支领域的质性研究的发展,这样一个单一的合成出版物,一种民族志,已经不再合时宜了。21 世纪的第一个十年我们所获得的就是许多不同类型的教育民族志的可能性。我们不仅仅更多地了解教师和学生是如何体验学校教育的,而且我们还更加详细地描述了学校教育对种族、族群、性别、阶级、宗教、能力、公民身份和性取向这些经验所产生的影响。

对我而言,我规划的教师教育甚至教育人类学的研究事业在其他地方发生了改变。我所放弃的研究事业的特征就是其对美国学校教育和教育的专注,这正如我最初的阅读显示的那样。然而,我正在发展的研究事业的特征是一种和未来持续的矛盾关系。我学会提前计划下一个障碍,然后制定下一年的目标,但是长期的计划对我来说仍具有挑战性,因为我更享受现在。

成为一名质性方法论学者

1975 年,我在乔治亚大学初等社会研究教育学院谋得一个教职。学院相信我的博士学位论文经验和民族志方面的准备足以承担和发展大学开设的第一个质性研究课程,那也是分配给我的教学任务。四十年后的今天,我给大学的教育学院设置的研究生课程,专职讲授质性研究,这个课程也服务于大学的其他项目。这个项目的注册者来自全世界,有些质性研究班级国际学生占绝大多数。这段时间,通过一年的哲学研究,为了回应学生们关心的问题而跨越社会科学和职业科学不断阅读、对其他地方教育研究大胆探究,我提升了我的教学和学识。这些例子包括:威利斯(Willis,1977)对英国中学中来自劳工阶层的男生进行的批判民族志研究,凯斯勒和她的同事们做的澳大利亚性别制度的研究(Kessler, Ashendon, O'Connell, & Dowsett, 1985)以及荷兰人类学家纽文休斯(Nieuwenhuys,1994)在印度做的学校教育和童工的研究。

直到 20 世纪 80 年代中期,当学生对质性研究课程的需求从一门变成许多门时,学院其他教师才开始承担我在教师教育社会研究方面的责任。尽管我仍然做教育人类学话题的研究和撰写相关的论文,但是最近分配给我的教学任务已经使我把几乎所有的时间都奉献给了乔治亚大学的质性研究项目。可笑的是,我本人从未选修过质性研究课程。从某种程度上说,20 世纪中期这种资料在印度大学和大部分其他研究机构都可以获得,它作为一种简短的主题嵌入在课程中,这些课程就类似于我修过的社会研究方法,或者类似于人类学田野方法课程,后者聚焦于诸如在现场获得一种新的语言这样的重要任务。

小　结

作为质性研究的实践者,我们的未来部分取决于我们每一个人现在所做的决定。虽然我这一代的方法论学者通过不同的路径积累其专长,但是每位质性研究者由于其过去特定的经验而形成其独特的历史。我特有的质性研究立场反映了实践和理论之间的平衡,这种平衡观的获得是由于我做过课堂教师,同时还因为我在人文学科环境中构建社会科学而形成的跨学科取向。

作为质性研究的实践者,我们的未来也要求我们具有达成什么事业和为什么要达成这样的事业的愿景。我在下面的内容中已经总结了自己的一些期望,如果这些愿望能够说清楚,那么它们达成的可能性就很大。我们想要、希望和关注什么样的变革和稳定性呢?我们要和谁合作才能实现这些事情?我们过去学到了什么来创造我们的现在和未来?下面我来阐述质性研究活动的过去。

质性研究的历史

任何一个学术主题的历史,都是创造和贡献于该主题的人所积累的历史。

质性研究的多样性历史植根于那些在质性研究传统中工作与研究质性研究传统的人的实践。这些历史对于不同的时间、地点和学科领域来说都是具有特殊意义的。他们帮助解释了很多人所体验到的困惑和恼怒，这些人期待他们所做研究的研究方法和设计概念清晰化、结构条理化和理性化时就会有如此的体验。

在这个部分中，我借鉴其他地方出版的资料并做了一些总结（Preissle，2006），主要是关于成为一个质性研究者意味着什么，做质性研究是什么意思。为了尝试综合来自世界不同学者跨学科专长在这方面所做的贡献，我用两种不同的隐喻来组织这个讨论。这些吸引人们关注质性研究方法论的不同层面，而我也想把这个复杂的研究领域搞清楚。第一个隐喻是质性研究联盟（qualitative confederacy），它代表着质性研究实践者和理论者的共同体。第二个隐喻是质性研究织锦（qualitative tapestry），它代表着我们在实践和建构理论时所生产或做出来的成果。下面我以谁谓方法论学者开始我们的讨论。

质性研究联盟

人们通过观察、倾听、询问和收集资料（Wolcott，1992），在已经思量的框架中去解释和理解世界。在这个意义上，他们已经做了近千年的质性研究。古希腊的希罗多德（Herodotus）和修西得底斯（Thucydides）、中国的司马迁留下了很多研究和解释世界的描述，甚至评价他们收集到的信息的质量的描述。更近的是详细地记录这些活动，反思他们服务的目的，将行动与指引参与世界的思想和被参与世界指引的思想联系起来。如果行动和活动是方法的话，那么这些反思就是方法论（参见 Lather，1992）。整个世界和许多实质性的研究领域已经创造、再创造和借用了质性研究方法论。它依赖于我们对世界直接感知经验的概念化框架记录，详细的报道以便我们尽可能多地保存这些经验。质性研究方法更多的是在社会和行为科学中，还有跨越诸如教育、社会工作、临床研究、法律、图书馆科学、健康和医药、新闻学和人文学科等专业领域中，得以实践。图 42.1 代表第三种隐喻，它是有助于理解质性研究方法和方法论学科的根、茎、分支，这就好比一个荆棘丛（bramble bush）。

这种质性研究的荆棘丛有时候就像“伞”，指的是包含各种各样传统，但是我更倾向于把质性研究方法和方法论看作一种实践者的联盟，这些实践者共享一种理论上和概念上制订参与世界的承诺，这种参与可以生产出生动的人类经验的描述性叙述（descriptive account）。这就是美国土著易洛魁人的礼仪方式的联盟：同样的人定期聚会，讨论共同关心的事情，大家讨论深入而又坦诚，即使观点不一致，但是彼此友善。这种联盟可以穿越时空，从古代到我们构想的未来。它的成员是流动的，新的学者被引导进入质性研究工作，甚至那些早就去世的思想者，由于他们对质性研究方法论所做的贡献而重新得到认可。再从荆棘灌木丛的视角来看，这个联盟凝结成不同的研究领域，它们，有时以令人恼怒的时尚方式，彼此互相汲取、借鉴，甚或抢夺。

朱迪斯的质性研究学科来源概念的荆棘丛(Jane Link绘图)

图 42.1 质性研究学科荆棘丛

质性研究织锦

大部分社会科学和专业学科都有一些质性研究方法的传统,尽管方法论也许只是最近的事。在社会学、人类学和历史学,方法可以追溯到这些学科的源头,质性研究方法和方法论与内容深入融合在一起。关于"如何"的对话和"什么"的对话相互缠绕。主题问题和研究方法彼此相连,很难分离。例如,人类学家习惯性地认为民族志就是研究一群人的文化。与之相反的是,其他的社会科学家用这个术语大概是把它当作田野研究和质性研究的同义词。"民族志"这个概念好像是期刊——《当代民族志学报》(*Journal of Contemporary Ethnography*)——名称中"民族志"的含义。在考虑像做访谈一样的一般研究方法时,许多学者以他们想学的内容和其他人如何学为开端。在这些情境中,研究问题、研究主题和理论框架会清晰地指引研究设计。

我最早接触到的田野研究手册是法国哲学家德热兰多(Degérando,1800/1969)为法国水手们制作的,该手册是用来指导水手们在澳大利亚南海岸探险时如何用适当方法研究遇到的土著居民(Preissle,2004)。然而,现在的质性研究方法论学者认为经典文本同样关心"怎样"研究和研究"什么"。19 世纪晚期,英国社会学家马蒂诺(Martineau,1838/1989)和韦伯(Webb,1926)记录了美国和英国普通人的社会生活。美籍波兰人兹纳涅茨基(Znaniecki,1934)关于分析归纳法

(analytic induction)的讨论集中于发现社会学范畴和理论，这与格拉泽和斯特劳斯(Glaser & Strauss,1967)1967年所做的质性研究文本一样。此外，鲍德梅克尔(Powdermaker,1966)、威廉姆斯(Williams,1967)和维克斯(Wax,1971)也都提供了田野研究的手册，指导人类学的文化研究(参见 Mead & Métraux,1953/2000)。20世纪40年代德国占领法国时，布洛赫(Bloch,1953)在法国撰写了对观察法的讨论，他的观察是合格的历史性观察，为历史学家提出了观察人类"足迹"的特定研究问题。在同一时期，正如里斯曼(Riessman,2008)所强调的，语言和文化研究也在探讨质性研究叙事分析的方法论是什么的问题。我在此的观点是质性研究的历史部分地和来自世界各地具有特定学科背景和研究领域的学者连接在一起的。

然而，从质性研究方法论历史的较早时期开始，很多跨学科研究的方法得到了发展。举例来说，多拉德(Dollard,1935)做了一本典范的生活史研究选集，其中也讨论了生活史到底如何开发的问题。但他不仅借鉴了社会科学，而且也从人文学科里获得了营养。约翰·多拉德接受过社会学的训练，他大量引用了人类学的文献，之后又转向心理学，这样，他彻底成了一名跨学科学者。这与高夏克、克拉克洪和安吉尔(Gottschalk, Kluckhohn, & Angell,1945)三人讨论研究中个人记录时所采用的方法形成了对比，他们三人分别来自历史学、人类学和社会学三种学科，从而组建了跨学科的团队。有些学者既在特定学科内进行研究工作，也开展跨学科工作。英国社会学家马奇的学术背景是建筑学和经济学，他既写了一本关于跨学科的社会科学实践的书(Madge,1953)，又写了一本关于社会学作为科学实践的书(Madge,1962)。20世纪中叶，特定学科和跨学科对待观察法(例如，Adams & Preiss,1960)、访谈法(例如，Merton, Fiske, & Kendall,1956)、个案研究法(例如，Foreman,1948)和田野研究(例如，Junker,1960)的不同视角提供了早期"何谓质性研究方法论"的文献。P. A. 阿德勒和 P. 阿德勒(Adler & Adler,1999)在他们所谓的"民族志学者的舞会"中讨论了参与的多样化，而沃尔科特(Wolcott,2009)用他的质性研究实践树来阐释某些多样性(见图 42.2)。

从20世纪中期特定学科和跨学科的文献中，我们发现有些东西就像金属一样闪光，大部分方法论视角的客观主义-现实主义或者实证主义前提受到认识论的挑战，这些挑战织成一个线状图案。史密斯(Smith,1989,1993)和其他人(例如，Heshusius & Ballard,1996)已经描述了这些挑战。例如，20世纪初期，关于我们是否可以/应该用相似的假设研究自然世界和社会世界这个问题，德国学者在狄尔泰(Dilthey,1883/1989)的解释主义取向和马克斯·韦伯(Weber,1903-1917/1949)的经验主义取向之间有着不同的观点，史密斯和赫舒修斯(Smith & Heshusius,1986)对此进行了详详的描述，他们二人的结论是不可以，也不应该。另外一位德国学者胡塞尔(Husserl,1893-1917/1999)根据早期哲学提供的他所期望的后来成为经验科学基础的思想，重构了现象学。这种现象学理论被后来的欧洲大陆思想者转化为实证主义思想的另外一种选择(例如，Berger & Luckmann,1966; Schutz,1962)，它也就成了现如今建构主义的根源。直到20世

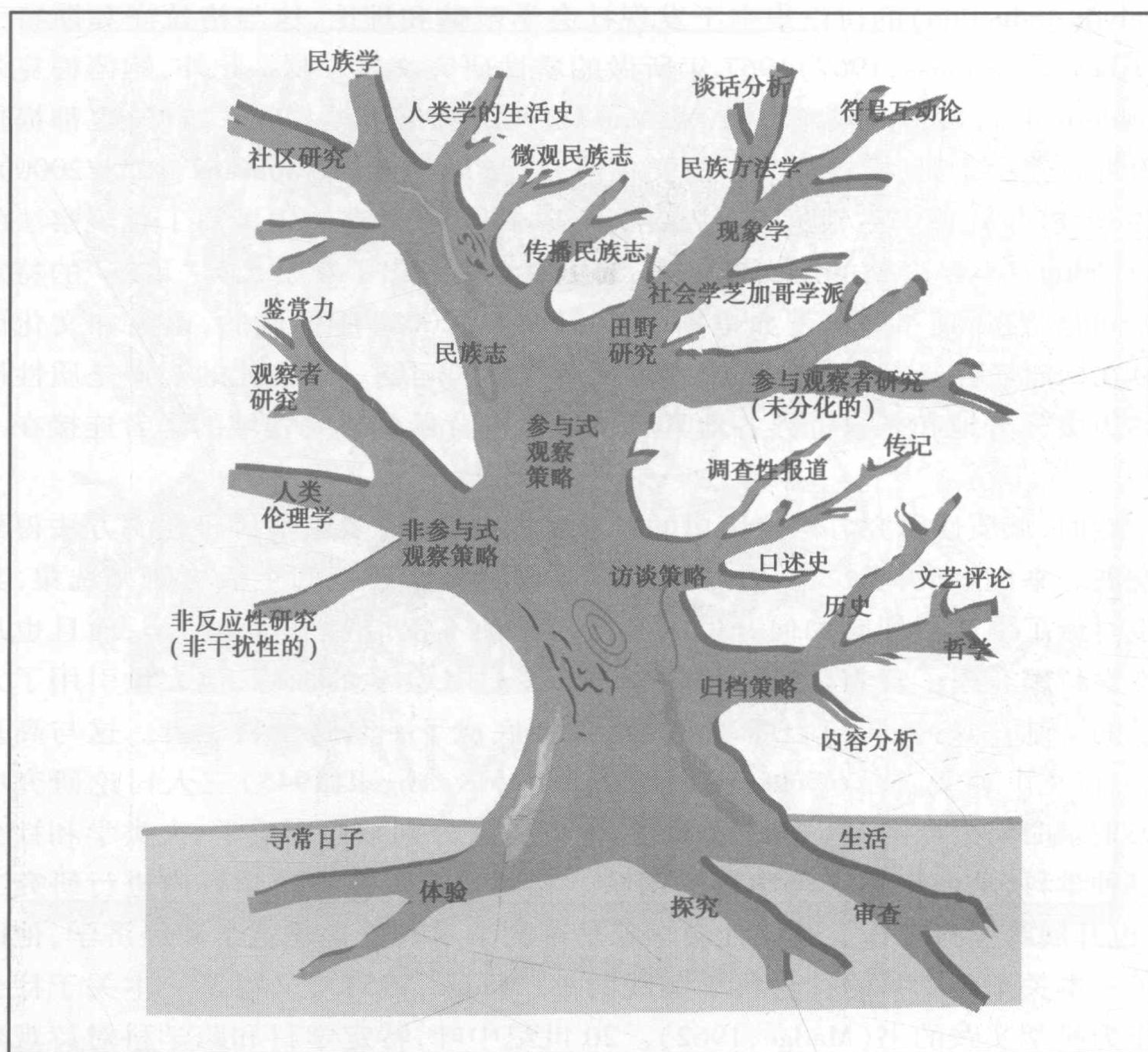
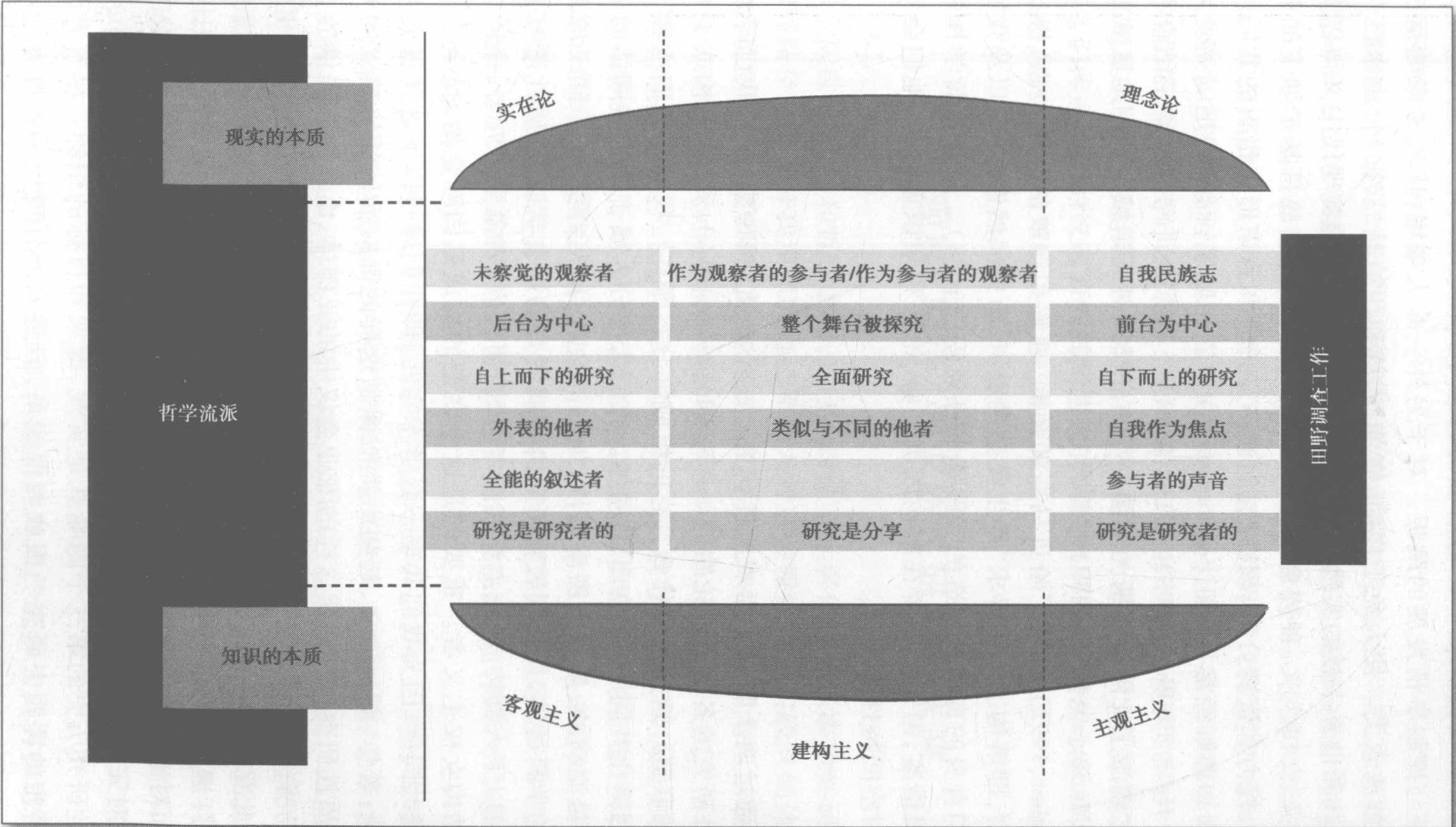


图 42.2 质性研究策略图谱

资料来源:该图改编于 Wolcott(1992)。使用获得许可。

纪的最后十年,认识论和本体论假设的反思已经成为各种方法论传统的中心议题。例如,我和我的同事在观察法的基础上讨论了一些不同的认识论方法(Preissle & Grant,2004),我们试图用图 42.3 来呈现我们的观点。

前述已经介绍了质性研究方法论作为织锦的隐喻,其中一些线条对哲学来说是金属的,其他的对方法来说就是有机的资料,我用颜色代表目标。当然,这些目标既与"做反思-建理论-究哲理"联系在一切,也和"实践练习-行动实施-做起来"联结在一块,但是这些目标也充斥着各种优先权和价值观。为了把目标编制进这个织锦里,我借鉴了拉瑟(Lather,1992)的框架,这个框架是对德国哲学家和社会学家哈贝马斯(Habermas,1973)所构想出来的研究目标的详细阐述。为了构建新的思路而去借鉴他人的思想,这是我在这儿宣称的知识实践共同体(intellectual community of practice)的功能之一。因此,研究的一个目的(或颜色)就是找到世界是如何运作的机理和内部起作用的因素。我把这个想成潘多拉的动力,它好像在人类物种中变得很强大。因为这个原因,人们想知道,而且把这个看得很重要。人们把他们知道的和不知道当作八卦、谣言、断言、推断、声称进



资料来源：Preissle & Grant(2004)。使用获得许可。

注释：哲学框架改编于Crotty, M.(1999)

图42.3 哲学流派与田野调查工作

行传递。正如潘多拉神话所示,知识、错误信息和虚假信息是很危险的,但是人们依然寻求理解。对有些人来说,理解事物的运行机理是通向未来的垫脚石,是预测何事将至与控制事情发展的跳板。对于另外一些人来说,优先考虑的是提升人类经验,解放人类。使人免于疼痛、痛苦、虐待和压迫是另外一个由来已久的愿望,它尤其和世界宗教的实践相联系。然而,世俗解放随着现代主义得以发展:马克思主义、女权主义、种族意识和后殖民主义。世俗解放是基于如下的假设:人类公平、权力和资源分配、理性选择,而不是传统和意识形态指引的共同体的潜能。预测和理解经常与公正(disinterest)和中立相联系,而解放是以关爱为燃料的(例如 He & Phillion,2008)。关爱他人已经和质性研究传统紧密结合在一起,例如,它刺激了比阿特丽斯·韦伯(Webb,1926)对英国城市贫困地区观察以及马蒂诺(Martineau,1838/1989)对美国 19 世纪的调查。

拉瑟(Lather,1992)扩展了哈贝马斯的预测、理解和解放的三种类型,提出了第四个类型,即解构。解构寻求"产生复杂性意识、历史偶然性意义,以及我们探索关于我们自身的真理而创造的实践脆弱性意识"(p.88)。尽管从哲学探索和论证中获得借鉴,但是分析者在解构人类经验、论证和知识宣称时,他们会增加对语言和时空间特性的反思。

小　结

在此,我通过两个隐喻来再现质性研究。一个是质性研究联盟。我已经提出称之为质性研究的各种方法论路径(methodological approaches),它们构成了方法和方法论的联盟。这意味着什么?它的组成部分有哪些?我相信我们构建了学术实践的网络化共同体——知识共同体。我们大部分人属于此类共同体的成员,因此群体是流动的,具有高度渗透性,他们的会员身份会重叠。不同于地理上互相认同的学科群体,如美国教育研究协会或者香港社会学协会,质性研究方法论联盟是由以下人群构成:焦点组实践者、田野研究者、现象学研究者、建构主义学者和后结构女权主义者。重要的是这个联盟的构成是国际化的,是全球范围的。我们是共同体,因为我们共享一套学术实践,即我们通过以下途径彼此互相沟通与交流:著作、期刊论文、起初由类似课堂这样的面对面的情境建立的专业网络、类似质性研究国际会议这样的专业会议中的亚群体、由互联网提供的日益多样化的场所(如电子论坛、在线期刊、博客、社交网络等)。我们见面、争论,我们阅读,彼此互相来回写信,我们既与已故的同事也和那些仍在世的人进行交流,由于这些际遇我们改变实践。我们从互联网讨论组中了解一些新的思想,当我们和同事面对面交流讨论这些新思想时,我们会重构它们,并尝试把它们公开发表,直接面对完全不同的读者,并回应张贴在某人博客上的挑战。

再现质性研究历史的第二个隐喻就是实践、框架和目标的织锦。尽管有些学者在任何特定的课题中研究一根或两根线条,但是大部分现代学者自觉地从混合的颜色和金属,以及有机材料中获得借鉴,进而构建单一研究和混合研究设计。有些人的质性研究启蒙是一种社会科学,或者是艺术,或者是实践者的自

学。我与他们交流时,我感到震惊的是:我们如何把这种启蒙和正规的质性研究联系起来,如何与一个比我们今后遇到的更加真实的质性研究实践联系起来。那是对我们过去的把握。

我把质性研究的历史与我自己的学术成长史放在一起,旨在激发所有质性研究者和方法论学者,在作为追寻知识和理解的人类时,反思我们的教育和发展,以及把我们自己连接到我们实践的社区。我们每一位进入我们前辈创造的世界,但是当我们生活在/依赖于/经历过这个世界时,我们在制造和再制那个世界。每个个体的经历都是不同的,这取决于我们是谁、我们在哪里接受教育,以及我们如何开展我们的实践。时间和空间的特性也许使我们至今的挑战很特殊,但是我们仍然继续和前辈们分享那些挑战的各个方面,而且我们也必定向后继者们传递相似的议题。我们网络化的实践共同体,我们的全球联盟,我们穿越时光活着。现在我开始从过去转向未来。

观察/期待/寻求质性研究的未来

从目标、方法和哲学层面,我已经讨论了学者们开始从事质性研究所采取的不同路径。这部分我反思我自己和他人对这些质性研究实践共同体走向何方所做的预测。尽管很多科幻小说再现人们生活在未来的方式与生活在现在的方式并没有很大的不同,但是我提议的画面更少静态。我相信人们生活在未来,就很像掉进水里一样。人们生活走向他们的未来,就好像是驶向目的地。尤其是,学者为未来而生活:计划、研究和周期性的报告,旨在积累他们也许认为是知识和理解的东西。这里我从科幻小说和奇幻小说里借鉴的是多重的、可选择的未来的思想。首先,人们清楚地设计何事将至的想法,即使是在一个主体间性的世界。其次,人们回忆不同的过去,体验不同的现在,因此,即使相似的预测也可能会发生显著的变化。

这里有一个例子。几年前,我听几位大型专业组织的前任领导者描述他们研究领域的当前状态和规划他们期望的未来发展。有些人讨论了组织过去的亲密关系、紧张感和生产力。另外一些人则描述了相反的经验。他们讨论的是如何努力使他们的作品在局外人眼里更具代表性,他们还讨论抵制环境的问题,直到最近组织变得更加多样化,因而更加受欢迎后,这种抵制才有所变化。第一组设计了一种未来,允许他们返回到过去。第二组怀抱现在,并且设计的这种未来允许他们继续下去。这两个组都没有考虑到一种全纳性的未来(inclusive future):这种未来欢迎各种各样的活动,具有开放性,包括那些人们还没有想象到的。

这样的未来要求学者们认识到他们的知识传统多么具有渗透性,他们的成员在组织身份和传统影响层面具有多样性和重叠性。我把质性研究学者概念化为联盟,不仅因为这个隐喻适合描述他们现在的运作,而且因为这也是我认可的

形象。举例来说,在最近的一篇关于质性研究标准的评论中(Freeman, deMarrais, Preissle, Roulston, & St.Pierre, 2007),我和同事在乔治亚州大学强烈主张标准控制尽可能的地方化。不管实践共同体自己如何定义,我们敦促实践共同体开发适合诸如叙事分析、社会现象学以及后结构女权主义访谈法的标准。由于共同的会员身份和相似的研究方法,这里的有些标准需要跨越传统来分享,但是由正在实践研究中的学者制订的标准很可能对人们正在做的研究更有适用性,当新的条件和理解得以保证时,这些标准相对如此的变革更加经得起考验。

地方决定(local determination)最明显的缺点就是重复和混乱。我们实践的共同语言和共享的思想含义可以提升更好的理解。当然,对所有人都有用的并都可以获得的话语有其优点,在这儿我并不想制造一个不和谐的音调。我对诸如效度这样的霸权术语(hegemonic terms)的讨论做了一些贡献,并从中受益。我对真理(truth)的想法没有异议,例如,只要真理可以是单一的,或者可以是多元的,真理与实践的共同体就是相关的。问题是诸如效度和真理这样建构的概念的意义很少是统一的。在某些方面那就是它们如此强大的原因。认识到不同的意义,并且检查这些层面在不同情境中是如何呈现的,可以让我们具有灵活性、创造性以及适应研究情境的特殊性(这样的例子参见 Scriven, 1972,对主观性和客观性的讨论)。我和我的同事在标准评论(Freeman et al., 2007)中强调的是来自不同派别的大部分方法论都用了效度这个术语,但是他们关于效度构成的讨论完全是由那些提议该概念的替代语言(substitute language)的学者通告的。

作为质性研究学者,我们前进的一个任务是提出引用或撰写时需要的语言和思想,以便交流我们的实践。我们要保存什么?我们要改变什么?这不仅对我们自己如何交流是重要的,而且对于我们如何引入新的学者和如何接触到公众来说也是很重要的。

自 1976 年起,我就教授质性研究方法,从第一次课以来,很多东西都已经改变了。自那时起,我们所积累的方法论材料的财富和质性研究的案例是举世瞩目的。这是势不可当的。在我的课程中,指导者非常认真负责地向学生介绍质性研究实践的范围和变种。我们在教自己的专长可能会更加自信,但是我们也致力于恭敬地再现其他的传统。这是一个挑战,有些学生会抵制。这些学生开始知道他们要学什么,但那不是全部。

我们也教授由理论和认识论支撑的研究设计。第一门课程的第一个月结束,学生存在知识危机(intellectual meltdown)是很常见的。他们强迫我们使用奇异的语言(singular language),我们就抵制。我们的目的部分是再现我们所知道的质性研究的多样性和令人困惑的历史;同样重要的是这些学生就是未来。为了构设和回应何事将至,他们需要尽可能多的别人提供的质性研究资源,我们可以设法提供这样的帮助。他们当中的许多学生做出了使他们的教师感到惊奇的创新,这也正如我随后的讨论一样。

有些将至的事情我们可以期待和设计,但是有些既不可控制,也不可预见。举例来说,我的父母成长于 20 世纪 50 年代,他们担忧日益流行的电视对他们每

天都渴望阅读的报纸所产生的影响。实际上,电视和报纸这两者发展出了一种互相补充且更加共生的关系(Heflin,出版中)。那个时候谁知道对报纸真正的威胁会是军方开发的所谓的互联网技术呢?

另一个意想不到的发展是青少年肥胖症的结果。成长在20世纪的美国和其他西方国家的人们都受益于改进的公共卫生医疗的待遇,健康专家们确保他们会比他们的父辈和祖父辈生活得更加健康和更加长寿。然而,如今还活着的这些成年人也许是最后一批享受如此特权的群体,因为现在青少年不断增加的健康风险与肥胖有关(Olshansky et al.,2005)。尽管大家认识到个体超重的问题很多年了,但是家长们了解到他们的孩子不可能长寿时还是感到很震惊。这和质性研究的未来有什么关系?我相信这是一个警告。同时,大家担心世界的食物供应将不能满足人口的增长。我们已经发展农业技术来解决这个问题,但是现在世界面临着两大挑战。一个是分配问题,即有些人得到太多的食物,而其他人得到太少。另一个是营养不足的质量问题和含糖量过高、过度肥胖等问题。

同样,纵观人类的大部分历史,信息和知识都是有限的。近来全球化的加剧和其他发展已经生产出只能称之为过量的信息和知识。在过去,人们缺少必要的信息来理解彼此。在21世纪,许多人被信息所淹没,但是这些信息的质量和分配就像食物的质量和分配一样是不平等的。错误信息和虚假信息与可信赖信息和审查合格的知识以同样的速度迅速传播。有些人可以应对过量信息带来的挑战,而另一些人则被剥夺了追求他们生存所需要的信息:从早已过去的战争中炸弹的位置、大雨中回家的安全路线等。质性研究者几乎不会在没有他们所要研究的相关知识和信息的情况下开展研究。大众传媒、互联网、大学图书馆和档案室提供了很多相关的资料,而任务就变成如何处理这些资料:哪些是相关的,哪些是不相关的?什么资料是可信的,什么是不可信的?我们应该什么时候停止浏览文献,什么时候开始处理我们的数据?何时我们应该搜索什么的信息?没有开始文献回顾就真的会预防偏见吗?与对他们的归因相反的是,格拉泽和斯特劳斯(Glaser & Strauss,1967)没有规定在数据搜集之后回顾文献;他们只是认为学者应考虑和权衡文献将被回顾之时的后果(p.253)。

大部分但并不是所有的质性研究学者已经有丰富的途径进行知识的生产、分配和运用,但是这些特权并不是普遍的。正如我之前暗示的那样,许多人缺少这样的途径,这构成了一种伦理挑战,未来需要解决。然而,高等教育的民主化,专业人员参与研究和评估他们自己的机构的增长,允许人们公开他们私生活的社会网络和信息分享软件——一种暴露癖,即我们所谓的名人化(celebritizing)——这对扩展途径是有用的。在先前的关于未来的考虑中,例如,我思索越来越多的人是否能够成为自身生活、活动和经验的研究者(Preissle,1999)。作为我们组织、活动和共同体的局内人,我们应该如何解决暴露我们自己,同时也暴露他人的伦理问题?同样,如果每个人都能了解并实践知识的创造,我们可以如何打破学术象牙塔和真实的世界之间的界限呢?一方面,人们可以获得通道进入专家领域,他们可以制造他们想要的知识,并且相信这些知识是

有用的。另一方面,生产的或者学得的知识也许在质量上参差不齐,也许服务于有问题的目的。慈善基金会、非政府组织,以及各种各样的特殊利益集团资助的研究早已开始挑战政府支持的研究的霸权(例如 deMarrais,2006)。

所有类型的、学术界内外的质性研究学者都受到了技术发展的挑战和逼迫,正如我已经描述的,这些技术发展使得连续不断的数据流记录人们的生活。一方面,容易获得的录音和录像设备,并且再制和储存这些录音录像记录的简便性,就像质性研究的梦一样成为现实。另一方面,普通人也许有方法创造他们自己的民族志,前提是他们能够学会记录和解释他们自己的生活并发布到像 You Tube 这样的网站上。或者,普通人也许更加犹豫不定,他们不愿意通过此类的记录使他们的隐私受到威胁。例如,我的大学所在的当地学区几年来都禁止以研究为目的而拍摄的视频,因为这会威胁到学生的隐私。然而,假设我们有自愿的参与者并且没有此类的限制条件,我们的记录技术会呈现其他的问题,诸如如何符合伦理规范的使用资料,如何分析大量的音视频文件,如何解释所记录的生活。

另一个技术挑战的例子,多年以来,不熟悉质性研究的人们已经在 QUALRS-L 上提出了同样的问题,QUALRS-L 是我在 1991 年建立的关于质性研究的电子论坛讨论组。他们想知道什么技术能够帮助他们自动把音视频文件转录出来,这样他们就不用忍受单调的人工转录痛苦或者是雇人转录所付的花销。十年后这个问题仍然没有得到解决。转录软件必须是为特定的声音所识别,不可能轻易地处理两种或者更多的声音记录,而且必须仔细地审核一些不可避免的不精确性。此外,越好的软件也越贵。我相信这些问题正在改变,但也很好奇这花费的时间如此之长。

让我感到更加惊奇的是以前一个学生(Markle,2008)的提议,他提议完全放弃转录,因为他认为声频记录的分析更加贴近访谈经验。因为音乐编辑而发展的软件,马克尔展示了如何制作一种文本式的分析(analysis in text),这种文本式的分析还伴随着音频记录(audio record)。我想到音频文件声音(audio file sound)像音乐,分析像歌词,但是歌词是一种口头语言的分析,由于它们是分层累积的,所以谈话中的任何部分也许有多样的歌词来评论谈话。马克尔争论说数码声音文件(digital sound file),是一种对所说的话更加精确、更加完整的记录,这种记录是任何一个书面转录都能提供的,不需要消耗太多的时间。此外,音乐编辑软件允许学者将音频或视频记录的部分正好植入研究手稿中。参与者的声音将被听到而不仅是被看到。马克尔声称它的透明度,对于重视它的人而讲,已经提升了,因为数据更加接近研究者所经历的事实。

最近,我经历到的另一个吃惊的事是新兴学者如何正在挑战,甚至是超越认识论和理论的边界。大部分方法论学者在数据选择、收集和分析的混合方法的认识上是没有困难的,最近混合方法论的再次兴起是对该结论的确切证明(Greene,2007)。例如,在古巴和林肯(Guba & Lincoln,1994)关于认识论经典的构想中,他们说:"质性研究和量化研究方法两者可以被适当地运用于任何一种

研究范式”(p.105),但是需要我们警惕的是“仅仅当一种新的范式出现,而且比任何一种现存的范式更加信息广泛和成熟的时候,范式差异的解决方案才产生”(p.116)。然而,正如我之前所讲的那样,其他人赞成范式与范式之间存在着不可比性。我自己的立场远不那么教条,我甚至被一些哲学精神分裂症者所指责。研究方法是心智模型,是我们研究世界形成的心智模型。尽管在一些情况下,我看重连贯性、一致性和其他此类因素的价值,但我依然相信创新和创造性的问题解决经常意味着去寻找把传统已经分开的东西重新放到一起的方法。

另一个例子来自我所教的一个学生。范·克利夫(Van Cleave,2008)把自己定位为一个后人文主义学者,她解构了质性研究访谈通常如何在各种介绍性文本中呈现。她引用了很多关于访谈者-访谈对象共享的意义和意图的有问题的假设,这些假设遭到了谢里奇(Scheurich,1997)出色的批判。接着她做了大胆应用沙克特(Schacter,2001)关于记忆的认知和神经研究的举动,尤其是他所号称的错误记忆,来增加额外的与访谈中人们报告的内容相关的重要问题。她清晰地使用后实证主义研究工作来支持她的后人文主义主张,此主张声称,我们应该如何搞清楚访谈数据。范·克利夫确认访谈的价值,同时她也坚持重新解释访谈内容的可能意味着什么:访谈不应该被认为是人类经验的真实再现,而应是人类意义建构的再现。

另一个此类范式挑战的研究,是我的同事查韦斯(Chávez,2004)提出的。她把分子遗传学分析和大脑功能、心理测验学和现象学访谈结合起来建立基因档案、神经活动和创造性之间的链接。现在在美国实践心理疗法的查韦斯是一位墨西哥精神病医生,她研究了40位著名的学者和艺术家,30位精神病门诊患者和30位健康的不出名的个体来确定这三个因素之间的一致性关联。查韦斯是一个技艺精湛的钢琴家和诗人,为她所追求的人文、科学和人类研究带来了折中立场。她和许多同代学者被后面的观念影响甚少:“反复的、的确长久的张力存在于科学和解释性研究之间,现实主义和实验性文本之间,客观主义和经验主义之间”(P. Atkinson, Coffey, & Delamont, 1999, p.470)。比哈(Behar,1999)观察发现“民族志是每个旅程的改造”,这种观察设计了这样一种未来:研究本身可以在每一次努力下再次概念化。概念化会因为方法、设计、方法论、理论和哲学的不同而出现。例如,圣·皮埃尔(St.Pierre,2010)在她的后质性研究学问的设想中挑战质性研究本身的构想。

总　结

我们的未来是连续的(serial),是由我们每个人在即将到来的几年、十年、几个世纪内的特定事件所构成的。邓津和林肯的随着时间质性研究变革的规划就是一个将时间顺序性历史转化为连续未来的例子:连续时期(sequential moments)。这些时期是“传统(1900—1950);现代主义或黄金时代(1950—1970);模糊时期

(1970—1986);表征危机时期(1986—1990);后现代,一个经验主义和新民族志时期(1990—1995);后实验研究时期(1995—2000)”(Denzin & Lincoln, 2000, p.2)。这六个时期之后是方法论充满竞争的第七个时期(2000—2004),…… 有冲突、巨大张力、在某些领域有节省紧缩的时期……;第八个时期(2005—)面临方法论的反冲,它和‘布什科学’以及基于证据的社会运动相连接(2005, p.20)。邓津和林肯强调他们构想中的差异性。当玛格丽特·米德(Mead, 1962)警告说,对于未来而言,人都是移民,她也强调我们已经习惯的、我们必须现在和未来适应的东西之间的差异。米德的观点也是一个时间的连续理解。

哈默斯利(Hammersley, 1999)反对这种连续性的分析方式,他不同意时间分割,他认为应该看到一些时期的相似之处而不是差异,他把我们的未来假定为一种周期性的(recurrent)而不是连续性的,他担忧实证主义教条已经被新的教条所代替。当联邦政府资助大的科学项目来解决贫穷、种族歧视和教育不公平问题时,其他人可能把基于证据的第八时期看作另一种循环,一种返回到现代主义或黄金时代时期的尝试。然而,对于不同的时间和未来观阐明了对人类经验的不同理解。时间概念化的循环有它们自己的问题:

> 在过去的三十多年,所有的转向都已经发生——解释学转向、语言学转向、建构主义转向、修辞学转向、叙事转向。事实上,所有的这些转向都使人眼花缭乱……但是生活本身就是不确定的、偶然的、矛盾的,难道不是吗?人类难道不是踏入歧义和矛盾中的吗?(Bochner & Ellis, 1999, p.488)

除了透过连续性、循环性和混乱的棱镜来看待未来,我们还有别的选择吗?我的意愿是把所有的这些都合并成即将到来的循环的愿景,它能够识别前所未料的,但是也可以识别新的和同样旧的经历。我们规划的未来是多少能够可辨认的未来。我们所规划的未来是我们想把它变得比我们的现在和过去更加公正、更加自由、更加安全。我们为实践的多样化来培养学生,渴望着他们去思考,如何做超越这些实践本身的事情,这就是我们所谓的质性研究方法论。

参考文献

Adams, R. N., & Preiss, J. J. (Eds.). (1960). *Human organization research: Field relations and techniques*. Homewood, IL: Dorsey Press and the Society for Applied Anthropology.

Adler, P. A., & Adler, P. (1999). The ethnographer's ball—revisited. *Journal of Contemporary Ethnography*, *28*(5), 442-450.

Archambault, R. D. (1963). Introduction. In R. D. Archambault (Ed.), *John Dewey on education: Selected writings* (pp. xiii-xxx). New York: Modern Library.

Atkinson, P., Coffey, A., & Delamont, S. (1999). Ethnography: Post, past, and present. *Journal of Contemporary Ethnography*, *28*(5), 460-471.

Atkinson, R. (1998). *The life story interview.*

Thousand Oaks, CA: Sage.

Behar, R. (1999). Ethnography: Cherishing our second-fiddle game. *Journal of Contemporary Ethnography*, *28*(5), 472-484.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge.* Garden City, NY: Doubleday.

Bertaux, D. (Ed.). (1981). *Biography and society: The life history approach in the social sciences.* Beverly Hills, CA: Sage.

Bloch, M. (1953). *The historian's craft.* New York: Random House.

Bochner, A. P., & Ellis, C. S. (1999). Which way to turn? *Journal of Contemporary Ethnography*, *28*(5), 485-499.

Burnett, J. (1973). Event description and analysis in the microethnography of urban classrooms. In F. A. J. Ianni & E. Storey (Eds.), *Cultural relevance and educational issues* (pp. 287-303). Boston: Little, Brown.

Chávez, R. A. (2004). *Evaluación integral de la personalidad creativa: Fenomenología, clínica y genética (Integral evaluation of the creative personality: Phenomenology, clinic and genetics).* Unpublished doctoral dissertation, Facultad de Medicina, National Autonomous University of Mexico UNAM, Mexico City.

Degérando, J.-M. (1969). *The observation of savage peoples* (F. C. T. Moore, Ed. & Trans.). Berkeley: University of California Press. (Original work published 1800)

deMarrais, K. (2006). The haves and the have mores: Fueling a conservative ideological war on public education. *Educational Studies*, *39*(3), 203-242.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-17). Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 1-28). Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 1-32). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dilthey, W. (1989). *Introduction to the human sciences* (R. A. Makkreel & F. Rodi, Eds.). Princeton, NJ: Princeton University Press. (Original work published 1883)

Dollard, J. (1935). *Criteria for the life history, with analyses of six notable documents.* Freeport, NY: Books for Libraries Press.

Ellis, C. (2009). *Revision: Autoethnographic reflections on life and work.* Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Foreman, P. B. (1948). The theory of case studies. *Social Forces*, *26*(4), 408-419.

Freeman, M., deMarrais, K. D., Preissle, J., Roulston, K, & St. Pierre, E. A. (2007). Standards of evidence in qualitative research: An incitement to discourse. *Educational Researcher*, *36*(1), 25-32.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* Chicago: Aldine.

Goetz, J. P. (1975). *Configurations in control and autonomy: A microethnography of a rural third-grade classroom.* Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.

Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research.* New York: Academic Press.

Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografia y diseno cualitativo en investigacion educative* (A. Ballesteros, Trans.). Madrid, Spain: Morata.

Goodson, I., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives.* Buckingham, UK: Open University Press.

Goodson, I., & Walker, R. (1991). *Biography, identity and schooling: Episodes in educational research.* London: Falmer Press.

Gottschalk, L., Kluckhohn, C., & Angell, R. (1945). *The use of personal documents in*

history, anthropology, and sociology. New York: Social Science Research Council.

Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.

Habermas, J. (1973). *Theory and practice* (J. Viertel, Trans.). Boston: Beacon Press.

Hammersley, M. (1999). Not bricolage but boatbuilding: Exploring two metaphors for thinking about ethnography. *Journal of Contemporary Ethnography, 28*(5), 574-585.

Hansen, J. F. (1979). *Sociocultural perspectives on human learning: An introduction to educational anthropology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hatch, J. A., & Wisniewski, R. (Eds.). (1995). *Life history and narrative*. London: Falmer Press.

He, M. F., & Phillion, J. A. (2008). *Personal-passionate-participatory inquiry into social justice in education*. Charlotte, NC: IAP.

Heflin, K. (in press). The future will be televised: Newspaper industry voices and the rise of television news. *American Journalism*.

Heshusius, L., & Ballard, K. (Eds.). (1996). *From positivism to interpretivism and beyond: Tales of transformation in educational and social research (the mind-body connection)*. New York: Teachers College Press.

Hinchman, L. P., & Hinchman, S. K. (Eds.). (1997). *Memory, identity, community: The idea of narrative in the human sciences*. Albany: State University of New York Press.

Husserl, E. (1999). *The essential Husserl: Basic writings in transcendental phenomenology* (D. Welton, Ed.). Bloomington: Indiana University Press. (Original work published 1893-1917)

Jones, A. S. (2009). *Losing the news: The future of the news that feeds democracy*. New York: Oxford University Press.

Josselson, R., & Lieblich, A. (Eds.). (1993). *The narrative study of lives*. Newbury Park, CA: Sage.

Junker, B. H. (1960). *Field work: An introduction to the social sciences*. Chicago: University of Chicago Press.

Kessler, S., Ashendon, D., O'Connell, R. W., & Dowsett, G. W. (1985). Gender relations in secondary schooling. *Sociology of Education, 58* (1), 34-48.

Kridel, C. (1998). *Writing educational biography: Explorations in qualitative research*. New York: Garland.

Langness, L. L., & Frank, G. (1981). *Lives: An anthropological approach to biography*. Novato, CA: Chandler & Sharp.

Lather, P. (1992). Critical frames in educational research: Feminist and post-structural perspectives. *Theory Into Practice, 31*(2), 87-99.

Lather, P. (2010). *Engaging science policy: From the side of the messy*. New York: Peter Lang.

LeCompte, M. D., & Preissle, J. (1992). Toward an ethnology of student life in schools and classrooms: Synthesizing the qualitative research tradition. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 815-859). New York: Academic Press.

LeCompte, M. D., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2nd ed.). New York: Academic Press.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Loseke, D. R., & Cahill, S. E. (1999a). Ethnography: Reflections at the millennium's turn—Part 1 [Special issue]. *Journal of Contemporary Ethnography, 28*(5), 437-585.

Loseke, D. R., & Cahill, S. E. (1999b). Ethnography: Reflections at the millennium's turn—Part 2 [Special issue]. *Journal of Contemporary Ethnography, 28*(6), 597-723.

Madge, J. (1953). *The tools of social science*. London: Longmans, Green.

Madge, J. (1962). *The origins of scientific sociology*. New York: Free Press of Glencoe.

Malinowski, B. (1989). *A diary in the strict sense of the term*. Palo Alto, CA: Stanford University

Press. (Original work published 1967)

Markle, D. T. (2008). *Beyond transcription: Promoting alternative qualitative data analysis.* Paper presented at the 2008 SQUIG Conference in Qualitative Research, Athens, GA.

Martineau, H. (1989). *How to observe morals and manners.* New Brunswick, NJ: Transaction. (Original work published 1838)

Mead, M. (1962). *Coming of age in America* [Audiotape]. Guilford, CT: Audio-Forum Sound Seminars.

Mead, M. (1972). *Blackberry winter: My earlier years.* New York: Simon & Schuster.

Mead, M., & Métraux, R. (Eds.). (2000). *The study of culture at a distance.* New York: Berghahn Books. (Original work published 1953)

Merton, R. K., Fiske, M., & Kendall, P. L. (1956). *The focused interview: A manual of problems and procedures.* Glencoe, IL: Free Press.

Nieuwenhuys, O. (1994). *Children's lifeworlds: Gender, welfare and labour in the developing world.* London: Routledge.

Okely, J., & Callaway, H. (Eds.). (1992). *Anthropology and autobiography. Association of Social Anthropologists Monograph 29.* London: Routledge.

Olshansky, S. J., et al. (2005). A potential decline in life expectancy in the United States in the 21st century. *New England Journal of Medicine, 352*(11), 1138-1145.

Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences.* Albany: State University of New York Press.

Powdermaker, H. (1966). *Stranger and friend: The way of an anthropologist.* New York: W.W. Norton.

Preissle, J. (1999). An educational ethnographer comes of age. *Journal of Contemporary Ethnography, 28*(6), 650-659.

Preissle, J. (2004, April). *A rhizomposium on neglected figures in qualitative research: Joseph-Marie de Gérando.* Roundtable paper pre-sented at the meeting of the American Educational Research Association, San Diego.

Preissle, J. (2006). Envisioning qualitative inquiry: A view across four decades. *International Journal of Qualitative Research in Education, 19*(6), 685-695.

Preissle, J., & Grant, L. (2004). Fieldwork traditions: Ethnography and participant observation. In K. B. deMarrais & S. D. Lapan (Eds.), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* (pp. 161-180). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Reed-Danahay, D. E. (Ed.). (1997). *Auto/ethnography: Rewriting the self and the social.* Oxford, UK: Berg.

Reinharz, S. (1984). *On becoming a social scientist: From survey research and participant observation to experiential analysis.* New Brunswick, NJ: Transaction. (Original work published 1979)

Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academic life.* New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Schacter, D. (2001). *The seven sins of memory: How the mind forgets and remembers.* Boston: Houghton Mifflin.

Scheurich, J. J. (1997). *Research method in the postmodern.* London: Falmer Press.

Schutz, A. (1962). *Collected papers 1: The problem of social reality.* (M.Natanson & H. L. van Breda, Eds.). The Hague, The Netherlands: Martinus Nijhoff.

Scriven, M. (1972). Objectivity and subjectivity in educational research. In Lawrence G. Thomas (Ed.), *Philosophical redirection of educational research* (pp. 94-142). Chicago: National Society for the Study of Education.

Smith, J. K. (1989). *The nature of social and educational inquiry: Empiricism versus interpretation.* Norwood, NJ: Ablex.

Smith, J. K. (1993). *After the demise of empiricism: The problem of judging social and educational inquiry.* Norwood, NJ: Ablex.

Smith, J. K., & Heshusius, L. (1986). Closing down the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate among educa-

tional inquirers. *Educational Researcher*, 15 (1), 4-25.

St.Pierre, E. A. (2010, May 29). *Resisting the subject of qualitative inquiry.* Paper presented at the Sixth International Congress of Qualitative Inquiry, University of Illinois, Urbana-Champaign.

Van Cleave, J. (2008). *Deconstructing the conventional qualitative interview.* Paper presented at the 2008 SQUIG Conference in Qualitative Research, Athens, GA.

Wax, R. H. (1971). *Doing fieldwork: Warnings and advice.* Chicago: University of Chicago Press.

Webb, B. (1926). *My apprenticeship* (Vols. 1 & 2). London: Longmans, Green.

Weber, M. (1949). *The methodology of the social sciences.* New York: Free Press. (Original work published 1903-1917)

Williams, T. R. (1967). *Field methods in the study of culture.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Willis, P. E. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs.* Farnborough, UK: Saxon House.

Wolcott, H. F. (1992). Posturing inqualitative research.In M.D.LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 3-52). New York: Academic Press.

Wolcott, H. F. (2009). *Writing up qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Znaniecki, F. (1934). *The method of sociology.* New York: Farrar & Rinehart.

质性研究教学 43

TEACHING QUALITATIVE RESEARCH

⊙ 玛格丽特·艾森哈特(Margaret Eisenhart)　A. 苏珊·朱罗(A. Susan Jurow)

裴森 译　朱志勇 校

培养质性研究者的课程必须把握好以下至少7个关键问题:教师应该教给学生质性研究的哪些内容?质性研究方法必需有明确的指导吗?方法课程和基础课程(或特定主题课程)应该各占多少比例?未来的研究者们应该掌握一种还是几种研究方法?如何贯彻研究伦理?如何评估研究能力?还有,无论课程目标是什么,如何将这些课程目标设计成具体的教学?(另外一些补充问题可参阅:Page,2001;Preissle & Roulston,2009)

回答这些问题可能会让人望而生畏。在质性研究共同体中,无论他们是社会学家、人类学家、教育研究人员、心理学家、护士,或其他人员,每个群体研究的侧重点都不一样。他们分散在世界各地,面临的研究问题或工作中遇到的疑惑也都不一样。即便是基于同样的学科、研究领域或实践,质性研究者们也不会共用同一种方法。教师们各自具备不同领域的专长,这是容易理解的。他们希望自己所用的教学方法和专业知识能达成一致。然而,至少在必修的研究课程阶段,他们有责任帮助学生明确所开展研究的主题范围,如何使用不同的研究设计以及学会如何与不同的群体相处合作。毕竟学位阶段的课时是有限的,安排给所谓的"方法"课程的课时则更是有限,但是所有的课程活动必须至少大致符合大学的时间安排与规章制度。一个炙手可热的教学问题可以塑造一位治学严谨的教师,但是令人惊讶的是几乎没有哪个质性研究者会记录下他们所做的教学决定的任何细节,例如在星期一早上,一个质性研究者通常会做什么?

在这篇文章中,我们首先对关于质性研究教学的文献做一个综述,然后我们会对科罗拉多大学博尔德分校(University of Colorado,Boulder)教育学院要求所有新入校博士研究生必修的,由玛格丽特·艾森哈特和苏珊·朱罗承担的两门质性研究入门课中所使用的教学方法进行详细描述。最后,我们反思了教学取得的成就和未实现的目标,并对未来质性研究教学的思考和研究的方向提出一些建议。

质性研究教学的文献

质性研究的文献主要关注如何做研究。许多书籍和文章介绍了开展质性研究的过程和步骤。它们既有对不同惯例、方法和技术的概略(例如,Creswell, 2002; Denzin & Lincoln, 1994, 2000, 2005; Green, Camilli & Elmore, 2006; LeCompte, Millroy, & Preissle, 1992; Schensul & LeCompte, 1999),也有对某一方法的拓展讨论,例如扎根理论(Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 1967)、民族志(Agar, 1996; Hammersley & Atkinson, 1995; Wolcott, 2008)、质性研究评价(Patton, 2002)、参与式行动研究(McIntyre, 2008);还有对专业技术的指导,如民族志访谈和参与式观察(Spradley, 1979, 1980)、话语分析(Phillips & Hardy, 2002)、质性的媒体分析(Altheide, 1996)、解释性的政策分析(Yanow, 2000)和系统自我观察(Rodriguez & Ryave, 2002)。其余的则集中于研究实践的特定阶段,例如,资料的分析与解释(Wolcott, 1994)和记录质性资料(Wolcott, 2008)、数据处理和分析(Miles & Huberman, 1994)。只有少数书籍和文章从初学者(或学生)的角度描写他们努力学做质性研究的过程(Heath & Street, 2008; Lareau & Shultz, 1996),剩下那小部分则是关于质性研究新手和经验丰富的指导者形成的关系(Lee & Roth, 2003; Minichiello & Kottler, 2009)。当然,此类文献要比这里列举的要更广泛,它们为质性研究教学教什么内容(和教哪些种类)提供理论依据,然而却几乎没有关注到教学方法和教学策略本身。

最近发表的两部著作,赫沃思(Hurworth, 2008)的《讲授质性研究》(*Teaching Qualitative Research*)和加纳等(Garner, Wagner, & Kawulich, 2009)的《在社会科学中讲授研究方法》(*Teaching Research Methods in Social Sciences*),它们直接指出对教学法关注的缺失。赫沃思发现从文献中很少能找到她提出的"如何教质性研究"的问题的指导时,便在澳大利亚和英国的7所大学的质性研究班级中开展了个案研究。加纳等人关心的是如何教质性的和量化研究方法的信息的缺乏,他们把世界各地研究人员的文章进行统编,希望以此刺激"研究方法教育中的教学文化"的发展。在这两个例子中,作者们都非常震惊,因为这个话题的写作竟如此稀少。

毫不奇怪,已有的关于质性研究教学的文献反映了质性研究共同体的分歧,自20世纪80年代质性研究共同体就分为两派:一派对研究方法持更传统的社会科学观点,重视(至少体现在关于教学的论述中)研究设计(个案研究、民族志、叙事研究,等等)和技术(参与观察、开放式访谈,等等);另一派则持更为批判或前卫的观点,注重认识论和本体论原则。

菲利普斯(Phillips, 2006)把这种分歧用漫画表示为连续统的两个极——右极和左极。在菲利普斯看来,右极的研究者想做严谨的质性研究——这种研究是系统的,可以通过他人进行监督的,他们相信这样的研究是可以实现的。这一

极也被称为“传统的社会科学”“保守派”“现代主义”和“科学”。在这一极的终点，清晰地指出，透明的“方法”是至关重要的。这一极被表示为小写字母的“qi”（左极给它贴的标签）——表示它关注的是方法本身，几乎总是用多种方法收集和分析质性数据，这些数据是保证知识主张（knowledge claims）的依据。

左极认为所有的观点都是固有的主观认识，因此不能也不该试图达到传统社会科学中所主张的系统化和透明化。质性研究的目的是引导读者或听众以一个新的眼光去理解他们认为理所当然的世界，这种新的眼光通常是对非主导群体所面临困境的同情和对特权主导形式的批判。因此，左极高度怀疑行为、语言和思维中的传统方法，包括做研究的传统方法。这一极也被认为是非科学的、后现代的、话语论述式的（在这里，不同性质的话语被用到彼此的交谈中，如主导性的和非主导性的）、社会科学的语言学转向（研究的对象在于文本而不是行为），或者是一种道德话语（这里的道德不再指通常的道德，而是强调在特定情境中表现出来的道德）。连续统的这一极，重要的是研究人员所面对的势力，或打破理所当然的认知和现状时所遭遇的力量。这一极被表示为大写字母“QI”，表明它关注的是通过与他人的对话，注入各种不同的声音，例如来发表一个声明，述说一个故事，生发一个行动，或者催生一项运动等推动“社会公正”的活动。这意味着如果它们本身不是新方法的话，那么这种方法和材料（数据）的使用至少是不同的。

指向右极的教学

倾向于右极的质性研究指导者往往注重教授传统的质性研究方法与传统的社会科学思维模式[1]。1990 年之前，大多数质性研究指导者都倾向于这种思维模式。1992 年，韦布（Webb）与格莱斯尼（Glesne）将 75 位质性研究指导者的访谈与问卷调查结果，和 55 所美国大学教育学院的课程大纲的述评整理出版。报告指出，大多数指导者的目标在于鉴赏社会科学理论，以及理解质性研究方法如何运用于传统的社会科学中。方法论问题中普遍强调的是找到研究地点，明确研究问题，做田野笔记，以及进行访谈，写调研日志，分析研究数据，编码，找到模式或主题，撰写研究报告。

例如，基恩（Keen，1996）推荐了社会学家洛弗兰德 J.和洛弗兰德 L.提出的一种研究方法（Lofland & Lofland，1995）：

> 【我们】提出了一系列“思考主题”，帮助学生聚焦于特定背景中的社会交往与社会组织。这些主题属于一套观念种类，用于辨别一系列的分析单元，从微观层面递进到宏观层面，包括实践、经历片段、意外事件、角色、关系、群体、组织、社会环境，以及生活方式或者亚文化等。掌握了这些主题，学生能够将自己从一般的观看者转化为有理论背景的观察者，并能够辨别出特定背景中的多种实践、角色、关系、群体……为了进一步促进分析过程，我们还介绍了编码……我们讨论了如何使用我们已确定的

主题,将其作为编码标签,去创造一个编码体系,并运用于数据的分类(Lofland & Lofland,1995,pp.186-193)。为了我们的理论建构打下最终的基础,以及更加聚焦于数据收集,参与观察的最后两周,应该同时研究不同分析单位之间的关系,这些分析单位是通过询问数据的问题得以鉴定的。【我们】提出从以下八个基本问题对上文所提到的思考主题进行社会分析:类型、频率、重要性、结构、过程、原因、结果和相关的参与者的能动性。(Keen,1996,pp.170-71)

2008 年,赫沃思对质性研究教学资源仍然非常匮乏这一现状感到困惑,于是她先回顾了她的研究发现(参见第 2 章中的综述,以及第 12 章中列出的资源),然后她集中于澳大利亚与英国大学开设的 7 门质性研究课程进行个案研究。她在文献综述中最主要的发现之一是,尽管作者们通常会列出他们在课程中所包含的层面(如找到地点、明确研究问题,等等),但是他们从不讨论课程设计或教学法的决策(显然,基恩是个特例)。她写道:

通常,作者们只是列出课程中所包含的内容,而对于【他们】是如何选择或者评价他们的选择的解释却几乎没有。这就是"我所做的"已经成为理所当然的事。因此,任何课程问题倾向于被忽略或掩盖。例如,当询问一位作者他究竟是如何设计这门课程时,他只是很幼稚地回答:"我所讲授的主题与任何质性研究或田野调查研究方法课程中的那些主题都是相似的。"(Hurworth, 2008, p.159)

通过对那 7 门课程的观察,赫沃思(Hurworth,2008)发现了课程涵盖的最普遍的 6 个主题(根据不同的程度)是:特定质性方法论的考查(民族志、个案研究,等等)、范式差异的讨论(实证主义、解释主义,等等)、研究设计与一项研究计划的组成部分、参与观察、访谈,以及田野调查实践(建立关系与研究情境的进入,等等)。只有一些课程还涵盖了以下其他主题,包括文件分析、数据分析、信度与效度、伦理、质性研究历史、撰写研究结果,以及多种方法设计中质性研究方法的使用,这些主题通常只在课程结束时稍加关注。

从文献综述与调查(Webb & Glesne [1992]; Hurworth [2008],跨度是从 1990 年到 2007 年)中得到的一个清晰的发现是:把一个研究项目作为一种框架来讲授质性研究,这种方法很普遍。韦布与格莱斯尼发现,在他们所收集的 55 个教学大纲中,有 39 个要求做一项质性研究,另有 6 个要求做微项目(mini-project)。他们指出,做一个研究项目可让学生对质性研究拥有重要的洞察力:

做质性研究这个行动可以迫使大部分学生质疑他们自己的假设。观察与访谈可以使学生更进一步地认识别人的经历。他们很快会认识到研究方法可以指导智力工作,而不是思想的一种技术替代物。数据分析这个行动可以帮助学生摆脱这种不成熟的设想,即数据本身能自圆其说,以及研究者会避免解释他们的所见所闻。(Hurworth, 2008, pp.776-777)

赫沃思还发现大多数课程要求学生进行某种类型的研究项目，其得分占课程成绩的50%~75%。

事实上，学生研究项目似乎已成为质性研究课程的"标志性教学法(signature pedagogy)"。这个术语是舒尔曼(Shulman，2005)创造的，用来描述以下特征：

> 教学的类型，它运用最基础的教学方法，让未来的从业者为新的职业做准备。这些标志性教学法从初学者专业工作的最重要的三个基础维度进行指导——思考、执行、行动正直。(p.52)

标志性教学法的例子除了医学院里的日常临床教学，还包括法学院里的案例对话教学(the case dialogue method)，另外，将小型研究项目运用到质性研究教育中也被我们视为例子之一。

其他学者强调了让学生开展质性研究项目的教学法优势。普雷斯勒和鲁尔斯顿写道，"实际参与田野调查与真实的研究活动"是质性研究课程"必不可少的环节"(Preissle & Roulston，2009：16)。斯特雷霍恩指出，让学生参与到实际的研究活动中是最适宜的教学法，有助于培养更高级的认知技能，例如将概念与策略运用到新的情境、分析、综合及评价中(Strayhorn，2009)。事实上，

> 通过"亲身实践"(Blank，2004)、"积极学习技术"(Crull & Collins，2004)、"真实世界"研究(Crull & Collins，2004)，或者"做中学习"(Rifkin & Hartley，2001)，质性方法能够得到最好的教授，这一点逐渐成为质性方法教学的共识。有关质性教学方法的证据表明，经验教学法可以提升学生学习的乐趣(Rohall，Moran，Brown，& Caffrey，2004)，提高学生对于研究选择的复杂性以及影响选择的哲学的意识(Hopkinson & Hogg，2004)，让学生认识到质性研究的开展是被特定的社会环境塑造的过程，教授给学生诸如深度访谈的具体的技能(Roulston，deMarrais，& Lewis，2003)，使得学生在应用质性研究技术时具有自信(Walsh，2003)，帮助学生欣赏质性研究的价值(Rifkin & Hartley，2001)。(Raddon，Nault，& Scott，2007，n.p.)

指向左极的教学

倾向于左极的质性研究指导者们往往采取批判或后现代认识论的原则和思维习惯来强调教学。他们的讨论集中于信仰、价值观、道德，而非研究设计或具体技术。例如，拉瑟[2]认为，教授研究方法的教师应该重视"认识与被认识的政治学"，以及"研究的逻辑，哲学与知识的历史"(Lather，2006：47)。她提出了一种教学方法，这一方法挑战了关于世界与认识世界的传统观念。她的方法关注五种疑难杂症(死症或并发症)，这五种杂症向学生揭示了目前研究实践中的混乱、不确定性与偏袒：客观性的困境(研究者如何才能保持纯粹的客观)、共谋(研究者如何才能避免政治对研究的影响)、差异(研究者如何才能避免对差异进行静态的分类)、解释(研究者在参与者、社会群体、研究者与利益相关者之间建构真实时，如何处理差异)，以及合法化(对于多样化的，有时甚至是竞争性的论断，谁

具备权威对这些知识的论断作出评判,权力的运用会产生何种效果)。拉瑟的教学法意图并非去回答这些问题,而在于去探究这些问题,探究他们在研究实践的局限性方面、开展研究使用的方法和研究本身产生的方法的多样性方面讲授了什么。

无独有偶,普雷斯勒和迪马瑞斯(Preissle & deMarrais, 2009)也讨论了指导他们进行质性研究方法教学的五个原则,包括回应(responsiveness)(质性研究者必须与研究参与者互动,并作出恰当的回应)、反身性(reflexivity)(质性研究者在研究话题、参与者与情境时必须进行自身研究)、迭代性(recursiveness)(质性研究者必须在各个研究阶段间往返穿梭,例如,资料收集会进一步帮助凝练研究问题,进而有利于更广泛的资料收集)、反思性(reflectivity)(质性研究者应该从不同学科中提取多种多样的概念和理论运用到收集的资料中,以便去理解这些资料),以及情境(contextual)(质性研究者认为环境、参与者、时间,以及地点是理解人类经验与行为的必不可少的因素)。

菲利普斯(Phillips,2006)与其他的研究者,例如阿特金森等人(Atkinson, Coffey,& Delamont,2003)同时批评了左极与右极的极端,例如,倾向于左极的研究者指责右极的研究者为秘密的实证主义者,具有物理嫉妒情节,自私地想保持社会科学家作为专家的身份;而后者指责前者为狂热的激进分子,极端的相对主义者,自相矛盾的理论家,歇斯底里的批评家。围绕着这两个极端的争论往往淹没了中间者的声音。正如菲利普斯所写:

> 在这两极之间有很多中间或温和地带……这里,研究被看成是一项易犯错的事业,这项事业利用多种多样的证据,支持一些正在论证中的论断,进而尝试建构切实可行的依据或一系列论点。(p.17)

菲利普斯接着写道,我们都认同的一个观点:

> 最合理的预期是研究结果应该受到证据的限制【这是右极研究者非常关注的问题】,而证据应该受到重视,因为它能够指出不同的危害和益处【这是左极研究者非常关注的问题】……另外,必须承认,没有细致的观察、测试、测量,不去建设精密的仪器、设计问卷、建立模型、进行计算、分析意义、发挥直觉,等等,科学的探寻就无法顺利进行。(pp.22,24)[3]。

我们发现,就教授质性研究方法这一点而言,我们自己的研究就处在菲利普斯所指的连续统的中间地带(Phillips,2006),更接近于右极。一方面,我们要求学生参与到具体的活动中,为他们认识质性研究的实践提供脚手架。另外,我们教授的具体技巧其实是传统的质性研究者所运用的。另一方面,我们激发学生特定的解释习性(interpretive disposition)(思维习惯),我们相信它是质性研究实践中核心的东西。接下来,我们将描述我们的方法。

科罗拉多大学博尔德分校教育学院的质性研究

我们所教授的质性研究方法课程的雏形是一项较大的教师动议，始于2002年，是卡耐基关于博士教育议案的一部分，旨在提升博士研究生项目。这项改革的提出，一方面是来自教师的力量，因为博士课程已10年未变；另一方面是教育研究领域的博士研究生的质量受到全国关注（Burkhardt & Schoenfeld, 2003; Lagemann, 2000; Neumann, Pallas, & Peterson, 2008; Schoenfeld, 1999）。我校教育学院在教师教育以及强调研究为基础的课堂实践、研究方法论和教育政策的研究生项目方面颇有名声。我校教育学院的特点在于她致力于倡导公平的教育机会、多元化、重视以研究为基础的教育改革，以及合作研究。自20世纪80年代创建之时起，我院的博士研究生项目，无论是在教育研究基础议题的课程方面，还是在质性或量化研究方法的课程方面，曾长期处于领先地位。但随着时间的推移，我们意识到了课程内容的滞后性、质性研究方法与量化研究方法训练之间的平衡，以及研究与实践之间的联系等问题。

审阅其他学校的课程设置和讨论替代方案时，我们曾多次回到了共同核心（common core）这个理念。尽管我们调查发现一流教育学院对博士研究生基本没有共同课程的要求，但是我们认为建立共同核心课程是十分必要的，其中有三条相互联系的原因：首先，许多博士生是教师出身，在本科和硕士教育阶段，他们缺乏学科为基础的研究（discipline-based research）背景，例如，他们进入我院的博士研究生项目之前，几乎没有接受过研究的训练；其次，这些博士生虽有作为教师的经历，但缺乏研究训练，他们往往怀疑研究在改善教育时的重要性——一些案例表明，这种怀疑会导致专注于研究的学生与专注于教学或者行动取向的学生之间的分裂；最后，学生选修的课程缺乏连贯性会阻碍学院开设高阶课程（因为几乎所有课程都有一些初学者参与）。

教师委员会决定设计一套核心课程，这样可以为教育研究建立一种共同的语言和共享的话语、为开展教育研究提出共同的规范与标准，并为高级的、专业化的课程建立一种知识与方法论基础。经过数月的讨论，委员会确定了一个详细的核心课程方案：要求教育学院新入学的博士生必修一整套课程，并且按课程群来研修。这套方案包括2门两个学期的“大（或基础）观点”的教育与教育研究课程、2门两个学期的量化研究方法课程和2门两个学期的质性研究方法课程。一年级学生的每学期同时开设每种类型课程（一门大观点课程、一门量化研究方法课程、一门质性研究方法课程）的一门课程（参见Page, 2001，其中有描述加利福尼亚大学河滨分校也有相似的课程设计）。二年级第一学期设置了额外的一门多元文化教育的核心课程。在制订这个方案时，我们把必修的研究方法课程加倍开设（每一种方法论的课程由1门增加为2门）。我们把旧课程中必修材料合并到核心课程中的新材料，这样我们取消了一些陈旧的课程，而必修课在总数

上只增加了一门。新课程设置的概览请参见表43.1。

表43.1 科罗拉多大学博尔德分校博士研究生新课程方案概览

第一年:核心课程	
第一学期	第二学期
大观点:课堂教与学的视角(3小时)	大观点:教育研究与社会政策(3小时)
质性研究方法 Ⅰ(3小时)	质性研究方法 Ⅱ(3小时)
量化研究方法 Ⅰ(3小时)	量化研究方法 Ⅱ(3小时)
专业研讨会(1小时)	专业研讨会(1小时)
第二年:中级	
第一学期	第二学期
多元文化教育(3小时)	专业领域课程/高级研究方法课程(3小时或6小时)
专业领域课程/高级研究方法课程(3小时或6小时)	
第三年:中级/顶级	
第一学期	第二学期
专业领域课程/高级研究方法课程/顶级课程(3小时或6小时)	专业领域课程/高级研究方法课程/顶级课程(3小时或6小时)

新的核心课程在2004年秋学期正式实施,一年级有16个同学参加了这个核心课程。尽管学生返回校园时对于核心课程的存在感到很吃惊,但他们中大部分对这些新课程充满了热情。学期初,几个同学评论到,他们因为有了一个如此目标清晰的课程而兴奋不已,并且渴望开启这些课程。自那时起,新的课程受到了大部分学生和教师们的好评。

通过做真实的研究进行质性研究教学

玛格丽特·艾森哈特2006年做出的决定进一步迫使质性研究课程围绕一个"真实的"研究和已经实施的拓展项目"学习全景倡议(learning landscapes initiative,LLI)"来组织2门质性研究方法系列课程中的第一门课程。学习全景倡议是由社区群体、学校领导、大学教师共同合作的一个项目,旨在在丹佛的学校建立新的游乐场地(Brink & van Vliet,2004)。自1998年起,建筑师、景观设计师、城市规划师和社区成员为48所小学设计、筹集资金、修建新的游乐场地。目前,他们仍致力于为所有的城市小学重新修建游乐场地。新的游乐场地包括适合不同年龄儿童的游戏设施、艺术品展馆、玩耍的草坪场地和花园。那些无论是设备还是外观都已老旧并存在安全隐患的旧游乐场地已被这些新游乐场地所取代。自新场地投入使用之日起,研究也相应得以开展。原先的学习全景倡议小

组就新游乐场地如何影响儿童身体活动水平、团队自豪感、参与学校教育的程度开展了研究。

虽然玛格丽特·艾森哈特致力于学习全景倡议的情境,将其作为第一学期教学法的起点,但是她同样期望学生们能获得设计他们自己小型研究项目的经验。因此,她的课程的期终作业就是要求学生们基于“学习全景倡议”的经验,开展一项新的研究。学生们需要(受研究伦理制度审查委员会的约束)在“学习全景倡议”项目学校中开展研究,但是他们可以自选研究话题。新的研究话题会成为第二学期朱罗教授主讲课程中学生“真实的”研究的焦点。

决定将学生的研究项目置于“学习全景倡议”的情境以及参与这个倡议的项目学校,很大程度上是受到我们致力于的社会实践学习理论的启发(Bourdieu,1977;Lave & Wenger,1991;Wenger,1998)。这个理论认为,为了学习新的知识,初学者必须参与到一个新领域的真实的实践中去,同时接受专家与情境的指导与支持。在这里,一个领域中的实践是指该领域中常规参与者参与的活动,以及这些活动会指引他们以一种特殊的方式认识与此领域相关的世界。通过越来越多的参与活动,以及经验丰富的参与者和特定情境中社会组织给予的持续指导,我们期望初学者能学到适当参与这个领域的技术、策略以及视角。在我们的课程中,学生有机会参与真实情境中正在进行的研究项目活动,接受专家关于技能方面的反馈,与研究团队和社区成员分享他们的研究成果,并最终承担起开展质性研究的责任。学生的研究经历要有“真实性”,由此而言,这些经历才会有“使用价值”(对研究实践的共同体有益)与“交换价值”(有助于满足课程要求与获得学分)。

从这个视角来看,初学者(这里指的是教育专业一年级博士研究生)刚好碰上了我们(两位经验丰富的质性研究者)制订的质性研究方法的教学计划,有意识或无意识地(根据我们的习性),我们把它作为一种质性研究教与学的手段。围绕真实的研究项目组织课程的这个决定对学习环境来说其效果非同凡响。研究情境的进入、研究关系的建构、研究伦理的关注、互动交流、研究规划与设计、研究对象的观察与访谈,以及有关小学游乐场所中儿童的研究文献综述等,这些要求为学生的研究话题的选择与研究程序,以及课程作业与提交时间提供了很多结构性的指导。

安排学生参与一个真实的研究项目的所有方面,我们希望培养其作为质性研究者来说最重要的习性。我们希望学生能把握质性研究的独特性,尤其是通过开放灵活的探究方法,致力于了解参与者的视角、价值观以及他们所处的情境;希望他们明白研究方法是用来回应具体的研究问题(而非仅仅是一个人喜欢或者不喜欢这种方法);希望他们能够逐渐意识到对质性研究资料细致分析与深刻解释的重要性;希望他们体会质性研究方法对那些早已被认为了解或理解的人物和地方如何呈现出意想不到的洞察力。

我们还希望培养学生具有与良好的研究实践相一致的研究伦理习性。因为学生们将要观察学校游乐场上的年幼儿童、访谈师生与家长、使用他们已收集和

分析的资料去陈述并对"学习全景倡议"产生影响,由此,他们的行为与活动必须符合对人作为研究对象的要求,包括大学研究伦理制度审查委员会的那些要求。尽管把学生自己为研究伦理制度审查委员会准备的资料作为课堂教学中项目的一部分是有益的,但我们不想因此而推迟学生的研究项目的开始。因此,玛格丽特·艾森哈特把研究伦理制度审查委员会的材料做成文件,联系大学有关部门,并在第一学期课程开始之前获得校方的批准[4]。在课堂上,她与学生分享研究伦理制度审查委员会的这些材料,检讨把风险降到最低的方法:获得准许与同意、保密、在非紧急情况下间接的参与、汇报问题与结果、对每一位参与者坦诚而又清晰地讲明研究目的。

我们也是根据教学论与逻辑性,以及我们过去的经验,决定使用这些方法聚焦学生活动。两位教学指导者过去都教授过质性研究方法课程,在课程中,学生一开始就是自己选择研究地点与研究问题。尽管这种方法的好处在于允许学生根据自己的兴趣选择研究主题,但是根据我们的经验,这种方法也意味着学生研究进展不一致,课程进行过程中特定时间内其需求也不一样。由此,课堂教学的话题和讨论与学生及时的研究需求就很难步调一致(Keen,1996)。

质性研究方法课程序列的概览

在两门质性研究方法课程的序列中,第一门课程向学生介绍了质性研究方法,第二门课程在学生完成他们自己的研究时,再次讨论了质性研究方法的这些思想。我们是从解释性的视角、文化人类学中的质性研究观、田野社会学的理论来设计这个课程的。学生阅读的著作与文章聚焦于质性研究设计与解释,例如,阿加(Agar,1996)的《专业的陌生人》(*The Professional Stranger*)、麦克斯威尔(Maxwell,2004)的《质性研究设计》(*Qualitative Research Design*)、卡斯佩肯(Carspecken,1996)的《教育研究中的批判民族志》(*Critical Ethnography in Education Research*);也读一些像书本一样长的民族志研究,例如,索恩(Thorne,1993)的《性别游戏》(*Gender Play*)与拉里乌(Lareau,2003)的《不平等的童年》(*Unequal Childhoods*)。学生在课堂上阅读并讨论这些文本的同时也参与被指导的田野工作。

在第一学期,学生分成小组在丹佛的9个小学的游乐场地进行田野研究,当儿童课间休息时,他们对儿童进行观察与访谈,旨在理解儿童的社会经历(稍后会讨论项目和学生研究工作的细节)。学生编码并重组收集到的数据,撰写专业报告汇报结果。根据在实地调查和课堂上的经历,学生(个人或小组)提出小型研究计划,并计划在第二学期完成。

第二门课程由朱罗讲授,学生关注更多的是质性研究的解释与批判认知论;阅读更多的质性研究范例;学习如何收集、组织和分析数据的文本。跟第一学期一样,学生在完成课程阅读材料的同时参与田野调查。课程阅读材料与作业和学生研究活动相互协调,并在一定程度上根据研究活动来确定。学生参与专题研讨会,讨论数据收集与分析策略,以及研究中出现的困境。期末,学生制作海

报,在教育学院分享会上分享研究成果,得到师生的反馈。以这些海报为基础,撰写最后的研究论文,展示他们的研究成果。

质性研究的活动、技能、习性

在这一部分,我们讨论已经安排的活动、希望学生发展的技能,以及我们想要培养的习性。尽管为了分析的便利和清晰,我们分开讨论以上三项,但从理论和实践两个层面来说,这三个方面仍有重合和相互交叉的地方。

研究活动

我们为学生组织的活动主要包括:(1)用质性研究数据回应(以后形成)研究问题的活动;(2)有关研究的交流活动;(3)进行社会与文化比较的活动。

用质性研究数据回应研究问题 为了帮助学生理解如何运用质性研究数据回应研究问题,玛格丽特·艾森哈特围绕一系列研究问题来组织学生的早期项目活动。如果学生没有特定的聚焦就进入田野,他们会很快感到沮丧。如果让他们自己提炼研究问题,这对于大部分初学者来说很难。由此,玛格丽特·艾森哈特安排了学生的田野调查,这样他们就能体验(而不是设计)质性研究问题以及能够回应那些问题的不同类型的数据。她提出的这些问题完善了"学习全景倡议"正在进行的工作。"学习全景倡议"侧重于根据儿童身体活动水平的量化测量来比较新旧游乐场,而玛格丽特·艾森哈特的研究问题则聚焦于根据社会行为来比较新旧游乐场。她为学生提供了三个问题去开始他们的研究:

1.在游乐场中,儿童之间、儿童与成人之间发生什么类型的社会互动?
2.在性别与族群方面,这些互动存在哪些差异?
3.为什么这些类型的社会互动得以发生?比如,如何合理解释所观察到的这些类型的社会互动?

她强调,学生对"学习全景倡议"的贡献在于他们为该项目研究小组提供这些问题的试探性答案。第一学期的阅读材料,课堂讨论,以及观察、访谈、分析任务(这就是课程序列中强调的主要研究技能),都围绕这三个问题来构建。学生们的观察、访谈、分析、第一学期的田野笔记的评论以及访谈资料的誊录,所有这些都指向对研究问题的回应。

玛格丽特·艾森哈特的问题促使学生关注现场的互动,并鼓励他们从社会与文化视角去解释这种互动。她期望这些问题的形式和侧重点,连同答案的内容能为质性研究问题的提炼提供指导,而且这些研究问题将是学生在第二学期的研究项目中需要提炼并能够回应的。尽管聚焦的有一系列的话题,但大多数学生在第二学期提出的研究问题还是集中在参与者的社会经历,以及他们生活中互动的、社会的、文化的、个人的维度是如何限制或提供这些经历的。学生提出的一些研究问题,如"非洲裔和墨西哥裔5年级学生如何看待种族?""在游乐场上男孩和女孩有着哪些不同种族之间的互动?""在跳绳游戏的歌谣中,可能给

跳绳者传达什么样的信息/意义?”“游戏场中,什么因素影响儿童身份认同的形成?”和“关于文化资本的获取与评价,家庭与学校可以分离开吗?”等,通过进一步细分可以让学生辨别和调查游乐场儿童互动的类型及其变化。

质性研究交流 为了帮助学生学习如何与别人分享他们的研究,玛格丽特·艾森哈特与苏珊·朱罗都组织活动让学生有机会把所做的研究说出来或写出来,供大家交流。拉韦和温格指出(Lave & Wenger,1991),对于一个刚刚加入实践团队的新成员来说,“目的不是从讨论中学习,而是**学习如何讨论**”(pp.108-109)。

在课堂上,谈到质性研究方法,我们经常采用小型讲座和课堂讨论的形式来讨论如何开展一项研究。两门课程都有学生阅读、讨论与对民族志展开批判。在第一学期,玛格丽特·艾森哈特把一个班级的学生分成两组,分配两次阅读任务。第一次,把有关方法论的阅读材料分成两部分,每个小组一部分(Agar,1996; Carspecken,1996);第二次,每个小组各读一本民族志研究(Lareau,2003;Carter,2005)。教师会针对每本书中核心的观点给学生提出需要研究的问题,学生阅读后来到课堂给那些没有阅读该书的学生进行陈述。博士生在大部分课程的课堂讨论中的任务是找到一篇文本的主题,并给出批判。这是一种有价值的话语形式,让学生为了交流发展一种共享的语言。但是,这种方法不能让学生在讨论与辩护质性研究工作时,直接尝试他们自己的策略。

两位指导者还为学生创造机会,以质性研究者的身份练习交谈与写作。第一门课程结束时,学生要撰写专业报告,回应玛格丽特·艾森哈特提出的研究问题。这些报告会被送到“学习全景倡议”研究人员那里。第二学期期末,我们要求学生在全校以海报讨论会的方式做陈述。在讨论会之前,他们为海报讨论会先用书面或口头形式简短描述报告内容。他们需要思考最引人兴趣的研究发现是什么、最重要的研究结果是什么,以及研究中依然存在的困惑又是什么?学生在海报讨论会中口头解释他们的研究可以使他们树立起质性研究者的形象。

在第二学期朱罗教授的课上,课程期末论文要求学生采用发表质性研究论文的标准格式,必须包含前言、概念框架、文献综述、研究方法、研究结果、讨论与结论。朱罗鼓励学生修改自己的课程论文,以便在会议上陈述,有可能的话投刊发表。六名同学采纳了这个建议,并在 2008 年的美国教育研究协会(AERA)年会的专题讨论会上陈述了他们的研究发现。

学生拥有各种真实的机会去讨论与分享他们做的质性研究,这些机会是有意设计到课程中的。学生们开发出讨论和评价质性研究(自己或别人的)的共同语言,这个共同语言也使他们将自己视为质性研究者。同时,他们也有了期待,希望与同伴和指导者之外的观众分享他们质性研究发现的故事、模式、潜在的意义。

社会与文化比较 “学习全景倡议”使我们能够组织学生的研究经历,鼓励他们比较同一地点或不同地点的数据。2006—2007 学年和 2007—2008 学年的

第一个学期，每届博士研究生（每届有12人）被分为3个组，每组4人。每组被指派到3所学校进行研究：一个只有旧的游乐场，一个有最新建成的游乐场，另一个游乐场介于前两者之间。要求每个学生进行六组观察，并做记录。这样每个组就有24份记录，涵盖三个游乐场。在撰写专业报告时，为了辨认和解释所观察的不同模式，需要同学们在一起组织、分析并开展三个研究地点之间的数据的共同解释。另外，在课堂讨论研究过程及显现的结果时，学生必须把不同研究地点的发现和解释都纳入考虑之中。

在第二学期，学生在选择自己的研究主题时，不同研究地点之间比较的机会是转换的。我们不要求学生在他们的研究地点一起工作，但是大部分学生还是选择在研究地点一起工作[5]。朱罗设计的课堂活动充分考虑到了这样一个事实，即学生们在游乐场将会研究和面对相似的问题。她要求学生运用之前在课堂上讨论过的质性研究评价标准，对形成的分析进行互相评论。她有意将有共同之处的学生（或小组）配对，互相阅读和评论对方的初步宣称。然后，她鼓励学生根据他人收集的数据或所使用的概念框架来审视自己形成的解释。这些课堂活动旨在加深学生对游乐场研究地点发生之事以及不同游乐场研究地点之间发生之事的理解。同时，也为了帮助学生以批判的眼光和建设性的思路审视其他同学对社会与文化模式的分析。

“学习全景倡议”研究组在多样化的游乐场地开展研究项目，这使我们有机会突显质性研究中社会与文化比较的价值。例如，学生逐渐思考不同学校对待多元化的态度与政策是如何影响儿童种族之间的互动的、只有简单设施的游戏场地与配备了精细设施的游戏场是如何影响学生的游戏种类和他们的游戏伙伴的、充当调解人的小伙伴在场或不在场对解决争论的影响。前几年学生自己选择研究地点做个人的研究项目，这种比较的可能性就有限。在“学习全景倡议”研究项目组的研究情境中，为了回应研究问题并完成作业，学生要发现超越自己数据和研究地点的东西。同时，我们发现，学生在互相学习的过程中，会自然而然产生频繁而有机的合作。

质性研究技能

以这三个主要活动为背景，我们给学生分配了阅读任务、开展课堂讨论、布置作业以促进他们特别技能的发展，我们认为这些技能是做质性研究所必需的（尽管还远远不够）。我们侧重于让学生学会使用相对不引人注目的方法收集数据；学会撰写田野笔记，学会进行访谈，学会通过编码、叙述、重构收集的资料来解释数据。在“学习全景倡议”项目的情境中，学生收集数据回应研究问题（先是艾森哈特提出的问题，然后是他们自己的）时，这些技能也得到了练习。

在第一学期，学生主要训练观察和做田野笔记的技能。教师要求学生先做开放性观察，然后是有焦点的观察，接着进行结构性观察（每个学生至少开展六次观察）。在每一类型的观察过程中记录的田野笔记，都需要交给指导教师，他们会根据其细节、具体程度，以及在回应研究问题中可能发挥的作用，提供反馈。

使用自己的田野笔记以及小组内其他两个学生在不同游乐场地点观察的田野笔记(3个研究地点,24篇田野笔记),学生小组开始进行数据分析。艾森哈特给学生介绍了两种数据分析的方法:斯普拉德利(Spradley,1979,1980)提出的域编码法(coding by domain)与卡斯佩肯(Carspecken,1996)的重建分析法(reconstructive analysis)。使用斯普拉德利的方法,艾森哈特要求学生根据研究问题(例如,互动类型、表现性别的方式)创建编码系统,并且还可以根据数据中出现的信息添加编码。每一小组研制编码系统,并将其运用到观察到的数据中,最后接受指导教师对编码的反馈。

依据这些编码,艾森哈特让学生阅读卡斯佩肯的"重建分析法"的文献,以促进模式的解释。卡斯佩肯关注的是,通过分析去找出互动中的"意义场域"(meaning fields),换句话说,任何行动者都会赋予互动可能的意义,然后再去考虑社会的和历史的"意义的范围(horizons of meaning)",这些"意义的范围"为意义场域提供了实体内容。例如,在一个游乐场的互动中,一个女孩撞到一个男孩,分析者通过推测这个互动对所有参与者可能产生的影响去找到意义场域。从女孩的角度来看,这或许意味着她喜欢这个男孩,所以通过撞他来表示喜欢;或者,也可能是她讨厌他,因此通过撞来表达憎恶,等等。而从男孩的角度来说,这或许意味着这个女孩喜欢他,想通过撞来引起他的注意;或者,她对他很生气,等等。一旦找到重要的意义场域,分析者就要考虑用怎样的逻辑或叙事将这些场域串联起来(这些互动/意义场域代表了这个社区中关于儿童性别关系的社会规则,还是别有所指?这些互动/意义场域代表性别关系的历史遗产,抑或是有其他新的含义?)。这种方式,即对互动的多样观察结果进行系统的分析,以及对同一项活动对于不同参与者所具有的潜在意义的识别,使得分析者能够辨明哪些解释或意义场域能最完整地把握行动的逻辑。使用卡斯佩肯的方法旨在给学生展示一种具体的方式,去对自己的观察做出社会与文化的分析。

老师要求学生根据他们自己的兴趣,以及第一学期从田野调查中所学到的东西,建立起第二学期的研究焦点。为了帮助他们对文献感兴趣,艾森哈特让每个学生选定十篇相关文献,逐一阅读并简单注释,最后把成果张贴在班级讨论板上分享。当要为第二学期开题撰写概念框架时,艾森哈特建议学生回顾他们做了注解的文献列表,结合自己的研究兴趣,选择三到四篇作为主要资源来聚焦自己的研究兴趣,并据此为自己的研究创建试探性的概念框架[6]。接下来,学生要撰写研究计划,其中包含他们最初的概念框架、研究问题和研究设计。

这样,学生在进入第二学期时,就具备了一些质性研究的基本知识、收集与分析数据的策略,以及在先前获得的关于选题研究的感知。像上学期一样,在第二学期,学生还是从收集数据开始,去不同的研究地点收集数据。这有助于他们培养一种意识,去感知在当地环境中所发生的事情,感知自上学期以来的变化(如果他们没有更换研究地点的话),或者这一研究地点与先前研究点的不同。

有了这些原始信息，教师期望学生再次聚焦于研究问题（必要的话），然后完成前期参与者的访谈，他们可能会对观察提供启发或拓展。

在第二学期，老师期待并且也允许学生调整研究焦点。例如，有个学生对不同种族的儿童在游乐场上的互动很感兴趣，所以在第二学期，她调到另一个试点学校做研究，因为这个学校有更多的来自不同种族的学生群体。在新的研究场域，她很快注意到儿童使用的如她所描述的“谈论种族的复杂语言”。儿童的语言使用激起了她的好奇心，并促使她从单纯研究儿童在游乐场上的互动，扩展到对儿童的参与进行分析，这是学校开展的一个有关性格教育的项目。这种情况还有很多，例如，很多学生虽然在第一学期已经有一个研究焦点，可是在实践中发现无论是从个人、理论，还是从实践的角度，都有更加吸引他们的东西，于是在第二学期，完全更换了研究问题。例如，有一组学生最初对儿童在游戏中如何使用规则很感兴趣，后来转向研究跳绳的节奏传达的性别角色规则与和谐的关系。这种转变让学生们从一开始那种感觉过于宽泛的重点主题，转到一个能收集到更多更翔实数据的主题上。伴随着质性研究的具体践行，教师鼓励学生将他们的研究看作动态的，随着研究兴趣和实践中所获得的感知而变化，也随着为收集有效数据作出的努力而变化，而非把研究看作一成不变的。

在第二学期，学生参加为期 8 周的实地调查。这期间，他们也参与课堂讨论，并参加一些活动，以便提高技能，更有效地做田野笔记，设计访谈提纲，开展访谈，与研究的参与者互动。

在第一学期已有的数据分析的经验基础之上，第二学期，教师进一步介绍多种多样的方法，让学生去思考质性研究的数据分析。所有课程提供的阅读材料都重视归纳法，而教师选择这些材料的目的在于给学生展示不同的技能，作为补充，让学生去弄明白数据的关系（例如，扎根理论、主题分析）。学生在读到关于数据分析方法的材料时，它们会记录对数据产生的新的理解。根据质性研究方法的解释路径，学生记录的重点在于在他们自已的意义系统内理解儿童对行动的解释。在第二学期的课程中，有很多分析性的写作任务：学生在收集数据的过程中需要写备忘录，画出草图，期末提交课程论文。教师会对学生的数据分析过程给出反馈，除此之外，学生之间会相互评论。另外，在学校的海报展示中，师生将进一步对学生的工作给予反馈。多次的反馈与评判后，学生通常会反思构建研究的最初方式，明确对更多概念工具的需求，精炼研究重点。

学生的分析方法、写作方法和研究发现的陈述方法得到了发展，这些都涉及共享教育质性研究的专业标准。学生在教室中综述研究文章和民族志时，他们会查阅以前的各种资料，甚至包括美国教育研究协会 2006 年制订的经验研究报告撰写标准。朱罗和学生使用这个标准对以下议题进行了批判的讨论：概念框架、研究设计和所做的解释之间的联系；文本中呈现的证据是否充足；研究发现的效度等。朱罗鼓励学生使用美国教育研究协会的标准，作为共享的框架去评价个人与他人的海报和论文。通过这种方式，在学生之间建立起共同的话语去讨论质性研究的优缺点。

总之,我们的课程旨在让学生学习并实践相关技能,如参与式观察、访谈、解释,以及撰写分析报告。尽管只关注了质性研究中最基础的技能,我们也相信在社会实践理论上的努力,能够让参与到"学习全景倡议"项目研究的学生学到更多的东西。事实也是如此。在试点学校,学生会面临一系列的伦理问题,例如确保学生的安全与权利;根据收集到的数据修改研究问题;将儿童作为积极的参与者而非简单的客体时,自己的研究角色的转变。当这些问题在研究中逐渐显露时,我们都会在课堂上进行讨论,阅读相关的文本,并帮助学生培养相关技能去处理实时研究情境中出现的问题。

质性研究所需的习性

除了专门设计的脚手架活动和所教授的技能,我们还希望学生具备一种习性,或者说一种"如何做"质性研究的普遍意识。其中我们最期望的一项就是能致力于细致、系统的质性研究的投入精神。我们注重传统质性研究技能、设计、顺序的细节就是为了这一目标。但这只是我们期望的习性之一。我们还希望学生能够培养开放灵活的探索性思维,这有助于他们形成新的洞察力,去思考研究参与者关注的东西以及他们的行动所蕴含的意义;作为一个研究者(或其他社会身份),对自身主观意向与定位的反思,包括它们对研究问题、设计、结果的影响,还有研究过程中的伦理道德规范。

我们用了很多策略去培养开放灵活的思维方式。艾森哈特将一些通常的指导原则作为观察的起点,例如从"这里正发生着什么事?"出发,逐步聚焦观察,最后形成结构性观察。这些过程是先后相继、互为一体的。她继卡斯佩肯之后(Carspecken,1996),把重建视为这样一个过程,即先辨认与思考各种可能的解释,之后再决定出最终的解释。当学生们第二学期开展自己的研究时,朱罗强调学生应该提出详细的研究计划,作为指导田野调查的依据,而不是只做一个粗略的提纲。她建议学生,前几次去试点学校时,先把研究计划搁置一边,这样他们才能熟悉试点当前的情况,并思考这些情况对研究计划产生的影响。一般说来,这些早期的观察,会使学生调整研究的重点,有时甚至会完全改变研究问题或收集数据的策略。举一个典型的案例,有一组学生在第一学期的田野调查中,定期在试点学校观察男孩和女孩玩四方网游戏(一种儿童玩的球类游戏,四个人一组),一个学期后他们发现这个游戏的量减少了。结果在第二学期,他们重新修改了研究问题,把焦点从性别差异转变为儿童如何协商规则。考虑观察到的儿童的活动,这是更恰当的一个问题。同时,这也要求学生重新思考他们的概念框架、研究问题,以及观察与访谈的目的。

同时,在第二学期,学生阅读了埃里克森所著的书中介绍调查方法的自然史概念那一章。这种方法认为质性研究应该交替使用不同的方法,因为没有谁能在一开始就预测到结果,通过交替使用不同的方法,研究人员能对研究主题获得新发现,而最重要的是研究人员最终认识到自己是一个调查者,以获得身份认同。为了表明这一观点,学生阅读关于质性研究的资料,例如,怀特(Whyte,

1995)的《街角社会》(*Street Corner Society*)一书,其中研究者介绍了他们所做研究的整个发展过程,而这种发展是无法预测的,因为早期的数据分析、研究者与参与者的关系、进入特定的研究情境遇到的挑战、资金与时间限制、随研究目的不断改变而改变的奉献精神和投入程度等因素,都会影响研究方法的采用,进一步影响研究的发展。

在一学年中,教师要求学生追踪所学的知识对研究项目进程的影响轨迹。有一名学生,之前有一些实验与调查经验,就认为自己不必去实验学校与游戏中的儿童接触互动,因为这会干扰他的数据。而在上课几周之后,他意识到,通过与儿童游戏与交谈,他可能会更深入地了解儿童。于是,这位学生开始接触并理解儿童,孩子们的渴望被关注使他认识到,在性别社会化的过程中儿童不是被动的客体,而是被赋予不同性别以意义的主动主体。

通过与学生交谈,清楚地告诉他们对参与者的经历做出积极回应非常重要,我们想努力传递给他们这样一个信息,即这是质性研究者应该具备的一项品质。通过阅读那些作者特别表明随时准备改变研究焦点的研究报告,我们想让学生认识到改变研究焦点并不是品质低下,行为不端。另外,当学生需要改变研究焦点时,我们尝试抓住这些利于教学的时刻,与他们讨论如何做出恰当的改变,去构思研究方案、数据收集与分析方法。

为了去培养学生养成反思的习惯,我们会创造机会让他们在课堂上写出来,然后分享田野调查中的经历,这样他们就能从伦理道德、社会和个人维度去反思自己的研究。以前的一些教师反映,在研究过程中看到儿童在游乐场上大打出手,他们很难坐视不管。他们是否应该介入去阻止这种行为？如果答案是肯定的,那么什么样的干预方式才算好,怎样又算不好呢？另一些曾经有教师经历的学生发现,由于先前的经历,他们会更积极地干预。这样究竟好还是不好呢？一些学生纠结于这种介入对他们的数据会产生干扰,另外一些则担心干涉的失败会影响到数据。有一次,学生们在研究中得知学校里潜在的犯罪行为。他们应该做什么？提出平白无故的指控,还是保护研究材料？谁可能会受到伤害？通过什么样的方式？若从伦理道德考虑,是否继续在该校进行研究,又是否应该使用这些数据呢？如果无法完成在该学校的研究或者无法使用数据,他们怎么完成这门课程呢？

这些关于专业、道德以及个人的问题,贯穿于整个课程,我们在阅读、课堂写作、全班讨论环节都会对之进行探讨。采用研讨会形式,朱罗在每节课上,都会请两名学生先说说他们在研究中遇到的困难与问题,其他学生自主发言,讨论他们在研究中遇到的矛盾与挣扎,这些矛盾对研究关系、数据收集和分析的方法,以及他们对研究价值看法都产生了什么样的影响。这样的讨论为学生提供了思考机会,去思考他们作为不同性别、不同文化群体成员而具有的价值观、经历及所付出的努力。老师鼓励学生反思自己的主观意向、所提问题的缘由、调查或了解的视角、除了完成课程之外开展该研究的目的。主观意向并不是研究的目的,但却是质性研究的重要组成部分。

总　结

我们关于研究的教学法同拉韦和温格的教学法是一致的,强调初学者接触并参与真实的研究实践中,抱着为当下的研究项目做出贡献(同时完成课程作业)的目的,参与实际工作,以期培养从事质性研究的重要习性。我们所选的教学法旨在让学生学习并实践传统质性研究中的数据收集、分析、记录、陈述的技能,并鼓励他对质性研究形成一种"游戏的意识(sense of the game)"。

学生对教学的反馈

尽管没有系统地收集学生们反馈教学的数据,我们依然有指标表明学生在课程学习中的进步。总体来说,大部分学生能按进度阅读材料、参与课堂讨论,并能根据指导确立和开展研究。在这个过程中,他们有很多问题和需要注意的事项,尤其是关于"学习全景倡议"项目。一些学生不想花太多时间去做研究,即使是在实践和游乐场中。开始观察时,他们会担心没能力做出完整的记录,没有能力确认所发生的事,因为听不到或不懂儿童在说什么。当收集到数据并开始初步分析时,他们又会担心田野笔记没有记录下任何有意思的事情,或者指导不够明确,因此他们无法确认自己是否"做的对"。我们会考虑这些担心,这是质性研究初学者身上典型的问题,这表明学生正在努力开展我们分配的任务。

所有学生参与到与质性研究相关的实践中,并尝试着做到更好。这些实践包括:负责确定研究焦点,收集与分析某些数据,撰写与陈述结果,与他人合作开展研究,还有使用质性研究话语。当学生做出努力想更好地开展研究时——并且事实上他们确实做得很好——他们同样遇到了阻碍研究进程的难题。有些挑战是由于质性研究的本质,更多的是课堂结构与组织带来的时间限制。而事实证明最大的挑战是数据分析与解释,基恩(Keen,1996)也这么认为。在有限的时间内,我们努力为学生展示数据分析与解释的策略,但这无法弥补他们缺乏质性研究所需的框架建构经验,以及关于质性研究一些技巧和传统上的经验。

学生的反馈表明,参与质性研究的系列课程让他们认识到作为一名质性研究者所需的技能与习性。这些反馈同时证明了学生驾驭课堂上强调的质性研究话语的能力。这揭示了多种学习路径的可能性。有些学生在这些课程结束时,开始将自己视作质性研究者。另外一些则需要更多的经验与更强的责任心。有趣的是,在质性研究教学法情境下学生所开展的活动中,对他们而言,成为一名质性研究者必须具备的特征就是能够分析数据。这是可以理解的,因为分析数据是他们认为最难的一项,因此我们认为也是最需要时间去提高的。

结 论

显然我们在质性研究教学上采用的方法只是众多可用方法中的一种。我们的课程是研究生的必修课,而研究生中的许多人只有有限的研究经验,这一事实使我们的课程受到了限制。另一个限制因素是我们致力成为核心课程的需要,教育学院的所有新生,无论他们的专长领域或兴趣是什么,统统被分组集合在一起进行方法的介绍性培训。最后,在社会实践理论作为教学研究的有用指导的环境下,我们的理论兴趣和先前对从教室发起研究项目(这种发起是由每个学生选择他们自己的主题和地点)的不满也使课程受到了限制。

在这种教学环境下,我们采用的教学方法,是根据我们的学生正致力进行的一个研究项目来安排两门课程的顺序。这使我们以下面这种形式参与教学,即将教学递归于我们之前介绍过的,然后又螺旋式回归的策略和技巧,包括观察、参与、访谈、协作、分析、解释、记录和陈述质性研究。这使得整个班级,在两个学期内经历质性研究的所有阶段而获得进步。它强调了质性研究中协作与跨研究地点比较的价值,并基于一些共享的知识、语言和经验建立一个研究人员的共同体,包括来自两个大学的学生和全体教职人员,以及 9 个城市学校的教师、管理者、学生和学生家长。

但这并非事事俱到。我们没有系统地介绍质性研究的所有类型(如个案研究、民族志、扎根理论),也没有鼓励某一个质性研究必需的激进方法(如批判的、反种族的、参与式行动的),我们让学生自己去学习他们需要的质性数据分析软件。我们希望的是,学生们打下一个能在其上发展这些方面学习的良好基础。

我们也没有尽最大努力去研究学生在课程中的学习情况。我们撰写教学日志,收集一些学生的学习日志,评估学生作业,在每门课结束时对学生进行调查,在所有课程结束后组织焦点组讨论(我们不参与),来对学生的学习情况做一个信息收集。虽然这些信息都很有用,但我们并没能对它们进行系统的收集和分析。

鉴于手册里已有其他文章做出突出贡献,我们没有花太多时间去讨论认识论中的实证主义与解释主义、解释主义与建构主义,或批判的或后现代的立场对质性研究的争论。[7] 显然我们的教学法的选择强调研究实践——给学生机会来设计、实施和完成一项研究,教他们对可以用来评估他们的努力成果的专业标准有一定的认识和了解。学生们因此可以练习做田野记录、访谈研究对象、分析数据的策略,也可以练习依据传统标准综述自己和别人的研究报告,来做实证研究报告的策略。在这个意义上,我们被吸引向右极,即菲利普斯提出的连续统的"QI"那一端,还可能损害我们的学生参与认识论讨论的能力,而认识论在当下美国教育研究圈子中是非常重要的。

另一方面,我们同样也关注左极重视的问题。我们把学生的研究项目置于一组项目中(“学习全景倡议”),这组项目是经过挑选产生的,它们必须能够为调查问题提供公平性。如“学习全景倡议”提供了机会去调查这样一些孩子的生活,他们来自少数族群或者小语种群体,他们在公立学校历来都得不到应得的教育服务。通过把学生们的研究放在丹佛那些为这类群体提供服务的公立学校,我们希望学生能了解这些孩子的生活的独特意义,从现在教育研究中普遍存在的反思城乡差异模式中解放出来。艾森哈特最初设计的研究问题为学生提供了具体的方法,对游乐场上表现出的,有关学生种族、性别经历的问题进行调查,并研究这些问题在不同地区间的差异。

我们的教学实践,包括所选的教学材料、对学生的分析与课堂练习给予的指导与反馈,都旨在教学生如何系统地收集数据,并做出有效的解释,以及讨论所观察的模式的意义和不足。例如,当学生阅读索恩(Thorne, 1993)的《性别游戏》(*Gender Play*)和拉里乌(Lareau, 2003)的《不平等的童年》(*Unequal Childhoods*)时,学生会考虑研究者对于性别、种族、社会阶层的分析,并且讨论如下的问题:研究者的论点是否能由已提供的证据论证,研究者是否过多地分析了当下的社会结构,而那其实与研究无关。

学生在第一学期学习了一门关于课堂教与学的多视角的课程,其中包含了社会文化视角、女性主义理论,还有批判种族理论,这加强了我们对指向左极的教学法的关注程度。在那门课程中,学生阅读了从这些视角开展的研究,这些视角转而影响了一些学生,例如,如何构建研究问题、反思研究目的,还有在课程中对自己作为研究者的角色的思考。我们鼓励并利用这些不同课程之间建立起的联系。尤其在第二学期的课程中,学生对于前卫理论的兴趣,以及这些理论如何影响研究者对参与者的研究,包括参与者的声音,还有学生对所学知识的实践,影响我们讨论研究实践的方式。例如,有一组学生对儿童谈论种族的方式感兴趣,在研究的过程中,他们决定从被动的观察者变为积极的参与者并指导儿童在游乐场中的互动。对此,我们是鼓励的。根据批判种族理论以及自身的经历,学生们倾向于采用一种特定的种族视角,而这与理解和记录儿童的种族观点产生了对抗,朱罗与学生讨论了这个问题。之后,学生去重新思考他们如何撰写研究报告,并评估其效度。这个转变引发了课堂上全班同学对于这些问题的讨论。

在研究项目与阅读材料中出现客观性、复杂性、差异、解释、合法性等概念时,我们鼓励学生用以上的方法讨论。与拉瑟(Lather, 2006)不同,这些问题不是我们教学的中心,但是在质性研究的教学中却无法回避。

我们还使用了一些方法,其中我们并不强调右极教学的优先性。例如,我们很少关注人类学与社会学理论,而它们在质性研究的学科发展中是很重要的。我校之前的质性研究培养方案要求博士生至少选修一门有关上述两种理论的课程。他们既可以选修人类学或社会学系的相关课程,也可以选修教育学院开设的教育人类学或教育社会学课程。在完成这门课程之后,他们才能选修民族志

(质性)方法。根据这种课程设置,学生一般在第一学期学习这一领域的社会科学理论,接着在第二学期的方法论课程中撰写受理论激发,应用理论的研究计划。在方法论课程中,他们自己选择题目开展小型的研究。这样的课程安排突出了社会科学理论的地位,它们为设计质性研究打基础。而这样的安排也有缺陷,只能给学生极其有限的时间去实践。目前,有关质性研究方法论的课程就这些。

我们的课程没有关注的另外一个内容是采用多种方法进行研究设计。这是学生特别关注的问题,他们会抱怨,质性和量化研究者都标榜使用多种方法的重要性,却没有说明该如何去做。我们认为,为了有效地使用多种方法,学生必须首先弄清楚各种特定的传统或设计的优缺点。如果我们的项目增加后续的课程,讲授多种方法(目前我们正在准备),那么我们的课程设置将更为完善,尽管在教学大纲中多增加一门类似必修课的方法论课程,会遇到阻力。

在博士培养中,如果学生选修了两门课程,那么对于进一步的质性研究的课程作业或实践不做要求。我们希望,在撰写博士学位论文之前,学生选修更多质性研究的高级课程,或参与教授的质性研究项目。我们也希望我们的教师能鼓励学生这样做。有一些学生确实选修了更多的课程,并有机会参加更多的实践。但另一些学生将直接展开直至完成博士学位论文,而不接受进一步的方法论培训。

以实践为导向的研究工作对我们的教学法是很重要的,但无论对学生还是教师来说,这都是艰巨的任务。课堂外的实践才能确保启动研究工作,设计内容,开展研究,提供个性化的反馈,修改研究,做出海报,最后撰写论文,在校内的论坛上展示、交流。但是,全程跟踪学生的研究进展,听取他们的实践心得,令人兴奋。这样让他们有机会能参与实践,获得指导、评估,并进行修改。在质性研究中很重要的一些问题,一直让他们很纠结:如何接纳与自己不同的视角与方法;如何发现意义和研究脉络;如何全面思考并反思研究设计;如何理解并表达社会与文化现象的复杂性;如何看待个人在研究中的作用;如何与人合作,并学会比较,从而全面深入地开展研究。我们不知道是否有其他的方法能解决这些问题,也不清楚其他教学方法是否能收获更多意外的效果。我们希望我们的想法、成功与失败,能激发其他的质性研究者开展更多的研究,并分享他们的理念、教学法策略,以及他们的学生是如何学习的。

注　释

1.在说明这些指导者聚焦于方法时,我们不是意指他们针对教学方法有一个公式化的或菜谱式的套路。

2.拉瑟在此特指教育研究,包括"质性"和"量化"研究。

3.阿特金森等人(Atkinson, Coffey, & Delamont,

2003)对于他们所声称的“古典的”或“保守派”的民族志学者与“先锋派”或“批判的”或“后现代主义的”民族志学者在某种程度上持有不同的态度。前者于1950—1970年在社会学和人类学所做出的细致的研究工作有助于清晰地阐明质性研究者使用的方法论,后者自1980年开始逐渐产生影响。他们主要的观点是古典的民族志学者为先锋派学者打下了基础,因此这两个群体之间存在鲜明的区别是一种误导。他们不认为这是一种范式的转换,但是看到了该领域的发展,进而相关议题变得更加复杂,回应策略也更加多元。

4.依我们的经验来看,学生个人的研究项目得到伦理制度审查委员会的批准需要确保在这个学期内完成,这会大大地限制学生实践与体验研究的其他层面。另外,由于个人研究项目的批准需要不同的时间,有的审批比较快,有的需要几个星期,那么指导者对课堂中研究主题和活动匹配学生的进度就得折中考虑。

5.在第二个学期的研究项目中,24位学生中的13位与其他至少1位学生进行了合作。其他人(24位中的11位)独自工作,但是他们中的4位在一个实验学校中作为一个“准团队”进行了资料收集(即:他们共享了田野笔记、誊录的资料,以及他们都使用来回应他们各自研究问题的一个调查)。

6.在课程中,我们把文献综述和概念框架区分开来。我们把文献综述界定为对以前重要的研究的总结,概念框架是组织或指引一项新的研究的骨架结构(Eisenhart,1991)。我们期望学生使用文献综述的结果,连同理论视角的指引,去构建一个概念框架。由于构建一个概念框架需要时间,有难度,玛格丽特·艾森哈特在她的课程中缩短了这个过程。

7.我们必须意识到我们的学生肯定有其他机会在课程中触及这些材料。其他核心课程中有一门“教与学的视角”对批判的、女性主义的和后现代主义的实践给予了大量的关注。另外一门课程“教育研究中的哲学议题”不是必修课,但是很多学生都选修了,这门课同样深入地讨论了这个话题。

参考文献

Agar, M. (1996). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography.* San Diego, CA: Academic Press.

Altheide, D. L. (1996). *Qualitative media analysis.* Thousand Oaks, CA: Sage.

American Educational Research Association. (2006). Standards for reporting on empirical social science research in AERA publications. *Educational Researcher*, *35*(6), 33-40.

Atkinson, P. A., Coffey, A., & Delamont, S. (2003). *Key themes in qualitative research.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Blank, G. (2004). Teaching qualitative data analysis to graduate students. *Social Science Computer Review*, *22*(2), 187-196.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Brink, L., & van Vliet, W. (2004). *If they build it, will they come? An evaluation of the effects of the redevelopment of inner-city school grounds on the physical activity of children.* Denver: University of Colorado.

Burkhardt, H., & Schoenfeld, A. (2003). Improving educational research: Toward a more useful, more influential, and betterfunded enterprise. *Educational Researcher*, *32*(9), 3-14.

Carspecken, P. (1996). *Critical ethnography in educational research.* New York: Routledge.

Carter, P. (2005). *Keepin' it real: School success beyond black and white.* Oxford, UK: Oxford University Press.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2002). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.

Crull, S. R., & Collins, S. M. (2004). Adapting traditions: Teaching research methods in a large class setting. *Teaching Sociology*, *32* (2), 206-212.

Delgado-Gaitan, C. (1993). Researching change and changing the researcher. *Harvard Educational Review*, *63*(4), 389-411.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Eisenhart, M. (1991). Conceptual frameworks for research circa 1991: Ideas from a cultural anthropologist; implications for mathematics education researchers. *Proceedings of the thirteenth annual meeting of psychology of mathematics education, North America* (pp. 202-219). Blacksburg, VA: Psychology of Mathematics Education.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 119-161). New York: Macmillan.

Garner, M., Wagner, C., & Kawulich, B. (Eds.). (2009). *Teaching research methods in the social sciences.* Burlington, VT: Ashgate.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* New York: Aldine.

Green, J. L., Camilli, G., & Elmore, P. B. (2006). *Handbook of complementary methods in education research.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice* (2nd ed.). London: Tavistock.

Heath, S. B., & Street, B. V. (with Mills, M.). (2008). *Ethnography: Approaches to language and literacy research.* New York: Teachers College.

Hopkinson, G. C., & Hogg, M. K. (2004). Teaching and learning about qualitative research in the social sciences: An experiential learning approach amongst marketing students. *Journal of Further and Higher Education*, *28* (3), 307-320.

Hurworth, R. E. (2008). *Teaching qualitative research: Cases and issues.* Rotterdam, The Netherlands: Sense.

Jurow, A. S., & Eisenhart, M. (with Eyerman, S., Gaertner, M., Roberts, S., Seymour, M., Spindler, E., & Subert, A.). (2011, manuscript in preparation). *Learning to be a qualitative researcher in education.*

Keen, M. F. (1996). Teaching qualitative methods: A face-to-face encounter. *Teaching Sociology*, *24*, 166-176.

Lagemann, E. C. (2000). *An elusive science: The troubling history of education research.* Chicago: University of Chicago Press.

Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family.* Berkeley: University of California Press.

Lareau, A., & Shultz, J. (1996). *Journeys through ethnography: Realistic accounts of fieldwork.* Boulder, CO: Westview.

Lather, P. (2006). Paradigm proliferation as a good thing to think with: Teaching qualitative research as a wild profusion. *Qualitative Studies in Education*, *19*(1), 35-57.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

LeCompte, M. D., Millroy, W. L., & Preissle, J. (Eds.). (1992). *Handbook of qualitative research in education.* New York: Academic Press.

Lee, S., & Roth, W.-M. (2003). Becoming and belonging: Learning qualitative research through legitimate peripheral participation. *Forum: Qualitative Sozialforschung* [*Forum: Qualitative Social Research*] [Online serial], *4* (2). Available at http://www. qualitative research.

net/index.php/fqs/article/view/708.

Lofland, J., & Lofland, L. (1995). *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis.* Belmont, CA: Wadsworth.

Maxwell, J. (2004). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

McIntyre, A. (2008). *Participatory action research: Qualitative research methods series*, 52. Thousand Oaks, CA: Sage.

Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Minichiello, V., & Kottler, J. A. (2009). *Qualitative journeys: Student and mentor experiences with research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Neumann, A., Pallas, A., & Peterson, P. L. (Eds.). (2008, July). Investment in the future: Improving education research at four leading schools of education: Campus experiences of the Spencer Foundation's Research Training Grant Program [Special issue]. *Teachers College Record*, *110*(7).

Page, R.N. (2001). Reshaping graduate preparation in educational research methods: One school's experience. *Educational Researcher*, *30*, 19-25.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Phillips, D. C. (2006). A guide for the perplexed: Scientific educational research, methodolatry, and the gold versus platinum standards. *Educational Research Review*, *1*(1), 15-26.

Phillips, N., & Hardy, C. (2002). *Discourse analysis: Investing processes of social construction.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Potter, S. J., Caffrey, E. M., & Plante, E. G. (2003). Integrating service-learning into the research methods course. *Teaching Sociology*, *31*, 38-48.

Preissle, J., & deMarrais, K. (2009, May 23). *Qualitative pedagogy: Teaching ethnography and other qualitative traditions.* Paper presented at the fifth international congress of qualitative inquiry, University of Chicago, Urbana-Champaign.

Preissle, J., & Roulston, K. (2009). Trends in teaching qualitative research: A 30-year perspective. In M. Garner, C. Wagner, & B. Kawulich (Eds.), *Teaching research methods in the social sciences* (pp. 13-21). Surrey, UK: Ashgate.

Raddon, M., Nault, C., & Scott, A. (2007, August 11). "*Learning by doing*" *revisited: The complete research project approach to teaching qualitative methods.* Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, New York.

Rifkin, S. B., & Hartley, S. D. (2001). Learning by doing: Teaching qualitative methods to health care personnel. *Education for Health*, *14*(1), 75-85.

Rodriguez, N., & Ryave, A. L. (2002). *Systematic self-observation.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Rohall, D. E., Moran, C. L., Brown, C., & Caffrey, E. (2004). Introducing methods of sociological inquiry using living-data exercises. *Teaching Sociology*, *32*(4), 401-407.

Roulston, K., deMarrais, K., & Lewis, J. (2003). Learning to interview: The student interviewer as research participant. *Qualitative Inquiry*, *9*(4), 643-668.

Schensul, J. J., & LeCompte, M. D. (1999). *The ethnographer's toolkit.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Schoenfeld, A. (1999). The core, the canon, and the development of research skills: Issues in the preparation of education researchers. In E. C. Lagemann & L. S. Shulman (Eds.), *Issues in education research: Problems and possibilities* (pp.166-202). San Francisco: Jossey-Bass.

Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the disciplines. *Daedalus*, *134*(3), 52-59.

Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Strayhorn, T. L. (2009). The (in-) effectiveness

of various approaches to teaching research methods. In M. Garner, C. Wagner, & B. Kawulich (Eds.), *Teaching research methods in social sciences* (pp. 119-130). Burlington, VT: Ashgate.

Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school.* New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Walsh, M. (2003). Teaching qualitative analysis using QSR NVivo. *The Qualitative Report*, *8* (2), 251-256.

Webb, R. B., & Glesne, C. (1992). Teaching qualitative research. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 771-814). San Diego, CA: Academic Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Whyte, W. F. (1955). *Street corner society: The social structure of an Italian slum* (4th ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Wolcott, H. F. (2008). *Writing up qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yanow, D. (2000). *Conducting interpretive policy analysis.* Thousand Oaks, CA: Sage.

后记:走向一种“重建的民族志”

EPILOGUE: TOWARD A “REFUNCTIONED ETHNOGRAPHY”

⊙ 伊冯娜 S. 林肯(Yvonna S. Lincoln)　诺曼 K. 邓津(Norman K. Denzin)

朱志勇 译校

> 如果工业时代建立在人的背部,信息时代建立在人的左半身,那么观念时代(conceptual age)正在建立在人的右半身。我们已经从农民的社会发展到工厂工人的社会、知识工作者的社会。当下我们仍在发展,正在走向创造者和体谅者、模式识别者,以及意义制造者的社会。
>
> ——D. H. Pink (2005, n.p.)

同样,质性研究和质性研究方法的历史又到了另一个做标点符号的时刻。自本手册第3版出版以来,过去6年的变化是巨大的。尽管遭受到实证主义阵营部分人员相当大的贬损、轻视和反对,“模式识别者(pattern recognizers)”和“意义制造者(meaning makers)”还没有失去其特有的阵地,除了经费资助。即使在资助方面,混合研究方法的研究方案也不断获得成功的资助(以及外部资助)。

我们处在有趣的十字路口。一方面,质性研究方法作为一个领域已经能够提出远超最初的田野研究专家和文本的一些方法(比如,McCall & Simmons [1989]的原创教材,他们认为所有田野研究都依赖访谈法和观察法)。举例来说,方法论学者反应迅速,使他们的方法不断适应新兴的技术,在调查文化产品,尤其是流行文化产品时,他们就去探寻出现的有关社会生活的数据类型,或者是网络社区创造的数据类型。另一方面,方法论学者也质疑诸如访谈这样的传统方法,以及这样的方法在种族、阶级、性别和国籍/杂合的交叉层面如何有效等问题。我们的理解,比如关于访谈法和观察法,比起20多年前的理解更加细微、复杂和敏感。这个领域有几个重大的变化。这篇后记将讨论一些非常重要的话题,包括社会正义的转向、解释工作的批判立场的转向、混合方法的兴起、质性知识和理解累积的可能性、即将来临的更加现代方法的纠结(这些方法能够解释晚期资本主义影响及其对经济、文化结构和更多层面以及全球社区的社会生活的重塑)。

社会正义

仅仅20年前,只有少数学者讨论他们的研究工作对社会正义议题的影响,他们认为社会科学能够应用到政策目标中去,旨在矫正现代生活中历史上具体化的压制问题:种族主义、经济上的不公正、"隐性的阶级伤害"、法律体系中的歧视、性别不平等,以及针对"工作福利"的社会福利制度重组而产生的新的压制。今天,许多学者,如同实证主义者和解释主义者,坚定地把他们自己的研究指向揭示这些不公正,揭露历史的社会结构是如何物化和再造这些歧视性的做法的,提出可以减少压制的社会结构新的形式。这种社会正义的转向当然与解释和再现中的批判立场有直接的联系(Cannella & Lincoln,2009; Denzin,2009,2010; Denzin & Giardina,2006,2007,2008,2009)。

批判立场的转向

呼唤解释性研究中更具批判的立场,这个并不新鲜(Lather,1986,1991,1992,2004,2007),它有着漫长的历史,就像一个温和的道德良知跟随者,质性研究者前行在不知道目标的路上。然而,直到质性研究者能够理解广泛意义上的社会科学现状与更好政策、更加公正和民主的社会、商品和服务的分配更加平等的追求之间的关系时,这些批判视角,在有些情况下,只是一个同伴,而不是一个连体的声音。那已经发生了变化。

不是所有的质性研究者都清晰地把社会正义作为目标,他们当中有些人只是聚焦于描述一些现象,或者帮助对一些到目前为止还没有探究的情境创作更深的理解。当然,现在很多质性研究者在问自己,就更加广泛的平等和更少的控制和歧视而言(Mertens,1998),他们的研究将会产生什么结果。布雷尔(Bleier,1984,1986)提出了相似的观点:给予社会科学的资源极其有限,如果没有体现一些更大的社会目标,而只是关注一些社会病的改良,我们还值得参与这样的科学工作吗?她这样评论:

> 科学对于善和恶来说是个有力的工具,对于解放和剥削也是如此。科学家如何使用他们的时间和才智、他们在公共经费支持下所接受的训练、他们的公共研究基金,以及公众的信任不能轻描淡写地被漠视。许多吸引人的研究问题等待他们的关注。我们居住在一个充满奥秘的宇宙中,有些奥秘可以使用适合于我们个人风格的研究方法来解答,许多研究的应用有益于应该得到好处的社会阶层,如果我们研究的实际应用对自然资源、人类生

活、一个种族或族群或性别群体的尊严和自尊产生威胁并造成极大的损害，我们又如何对我们的研究工作进行辩护？(Bleier,1986：35)

我们意识到，有些东西还是归功于教育与教育特权，学者享受这些教育特权，但是很多重要的议题我们需要转向去关注，这些议题与更加公平的再分配社会利益存在牢固的关系，这种意识是一种情感，这种情感在新世界已经全面开花。无论质性研究的批评者和贬损者如何批判解释性研究工作是"主张"，或者是"无可争议的政治"——所有知识最终都是政治的——社会正义，或者商品和服务更加公平分配，或者歧视和不公正的消灭等，这些意义都不可能消失。我们怎么可能回到我们以前的天真呢？我们知道的很多，我们能深刻的理解，以致我们现在回不去了。

混合方法

过去十年理论和方法论的喧闹，除了在混合方法的讨论中能够看到，任何其他地方你都看不到。正如我们在本手册前言章节中所写的，我们两个人分享了在目前状态下混合方法的范式（认识论的、本体论的、价值论的）属性的疑虑。塔沙考里和特德列的《社会和行为科学研究中的混合方法手册》(*The Sage Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, Tashakkori & Teddlie, 2010)讨论了很多我们和其他人提出的议题，包括认识论的问题。有些人把认识论不当回事，我们对此立场感到不快。我们强烈感到这样的宣称本质上否定了几十位女性主义理论家、批判理论家、种族与族群研究理论家、酷儿和其他"具身(embodied)"理论家，以及后现代主义理论家、杂合理论家、边界理论家、拉丁美裔批判研究理论家和其他人的研究工作。认识论很重要，立场也很重要。所有这些——一个是哲学的，一个是具身的和社会文化的——都对任何研究的起始（研究问题）和研究的结束（研究结果）提供了意义和影响。否定它们的影响就是没有领会过去25年质性研究大部分重要的争论，甚至宽泛地说，是社会科学的重要争论。几十年来，学者一直致力于谨慎地探究这些议题并深入细致地挖掘它们的意义，而混合研究的美化是以牺牲认识论的争论和本体论的关怀为代价，我们认为这是一种错位。

实用主义也许不是对本体论、认识论和价值论关怀的回应，持异议者提出了这样的观点。也正如我们所指出的，到目前为止他们所抓住的实用主义既不是皮尔士(Peirce)或詹姆士(William James)的古典实用主义，也不是罗蒂(Rorty)或哈贝马斯(Habermas)修正的新实用主义。此时，混合方法需要一种深刻修正的范式宣称作为其方法论基础。

我们好像可以容忍对混合方法研究原初的批判。在古典方法论学者似乎对

混合方法的可能性(参见,如 Guba & Lincoln,1981,1989; Lincoln & Guba,1985)没有特别反对之时,可以有这样的一个告诫:混合研究可以在一个单一范式的庇护下进行,以便于本体论的、认识论的和价值论的关怀能够前后一致和连贯。的确,我们也要与时俱进。当两种类型的数据能够解释清楚同一现象的不同层面,那么更尖锐、更大胆的描述和解释的图景就会慢慢浮现。然后,我们欢迎对范式议题持续不断地辩论,我们相信《混合方法研究学报》(*Journal of Mixed Methods Research*)将促进我们对这个议题的辩论和明晰,直到这个议题得以解决。

质性知识的累积

有关质性研究的众多迷思之一就是利用这样的研究来制定政策不是很难就是不可能。质性研究的贬损者不断地驳斥质性研究为"逸事趣闻",因此质性研究不断转向自身,投身于坚信者的共同体,这些坚信者选择他们自己的、非全球性的、更加聚焦于在场的方式去影响社会变革。质性研究中出现的重要议题好像是如何聚集数据(aggregating data),就像量化研究者依赖于元分析技术来揭示能够转化成政策论证的数据链和有意义的发现。聚集数据或者累积研究发现不是博士学位研究阶段可以教授或者讨论的一门技术(或者一套技术),因此,质性研究者能够并且确实接受非聚集性能力的迷思也就不那么令人惊奇了。然而,累积和聚集质性研究数据也是可能的,数据的二次分析技术也开始广为人知(Heaton,2004),质性研究者也做了个案研究聚集分析(aggregation analysis)的努力,如为联邦政府开展的并为其利用的质性研究(Lucas,1972,1974)。质性研究中也有人建议使用类似量化研究元分析技术这样附加的技术。在计算机辅助的数据档案下,二次分析和元分析技术在质性研究中成为可能。如此大规模的数据存储并进行数据比较,就是在很短的时间内重复使用和"返工"质性数据(这在10年前就应该达到的),也可以将那些帮助政策建设的研究结果进行比较。为了政策的目的,探索这些选择,直接关注它们的实用性,这将是未来解决累积议题新的努力方向。

领航当代

质性研究者目前面对的最重要的议题也许是要生成一个现今具有全球共同体特征的快速变革的现代历史和民族志。戴维斯和马奎斯(Davis & Marquis,2005)评论道:"我们正在不断地受到提醒,我们住在一个这样的世界里,即大型组织已经兼并了社会,已经把大部分社会现实真空化"(p.332),在这样的世界

里，"跨国公司通过对资本的集中控制主宰着这个世界的经济。这不是一个公平的斗争，大型组织有动力对社会生活遗留的任何东西进行真空化。"戴维斯和马奎斯不是关注这个现象的唯一观察者。佩洛（Perrow，1991）早在10多年前就对这个议题进行了评论。两年前，法比昂和马库斯（Faubion & Marcus，2009）以及韦斯特布卢克（Westbrook，2008）对当代社会中同样的议题进行了讨论。费希尔（Fischer，2009）在法比昂和马库斯的著作所写的充满力量的序言呈现了一个大视野的项目：要开始一系列对话，"这些对话不是讽刺年老的人类学，而是依赖它，这些对话将拓展到一个新的时代，会是一套可以循环的知性谈话和实验"（p. ix），包括他们指引读者进入"对保护的、包装的、交易的难以捉摸的信息进行调解"，这足以帮助我们"理解电路的结构，以及挑战或者大概估计信息包中的真实性"（p.viii）。在这个"赖斯项目（Rice Project）"中作报告的有6篇之多的学位论文（论文是马库斯和费希尔指导的，在赖斯大学完成，有特定的聚焦）与伪造数据（来自告密者）、"捏造的数据和腐败的故事"有关，它们来自实地考察项目，主要是在后殖民的环境中的项目，但是政府和非政府组织环境中的项目也有。事实上，我们还没有民族志的工具来对付广泛的腐败、严重的数据伪造，或者那些"难以捉摸的"、蓄意隐藏的、道德上"不可以使用的"信息（Hamilton，2009），我们把这些信息看作企业的知识产权，或者是额外组织消费的精心包装。

韦斯特布卢克（Westbrook，2008）也支持一种"现在状态的民族志"，一种"重建的民族志"，在这样的民族志中，我们可以实施"批判的反身性（critical reflexivity）"，以至于我们把自我意识施展为不仅仅是一种文本的批判和事实之后的立场，而且是取代人类学研究工作从一开始时的部分设计和表演（p.111）。同时，韦斯特布卢克提醒我们后现代的第一大原则是："现在状态的民族志的表达与其是通常意义上的一种描述或再现，原则上可复制，还不如是原则上独特的"（p.65）。这个重新想象的、重新目的化的、重建的"现在状态"的民族志功能在于解释，而非我们是如何选择的；解释我们是怎样从现代主义的破坏走到全球化的，晚期资本主义的新自由主义是如何播种到全世界的；解释我们如何能够审查"领航员"——民族志学者自身——我们如何能够审查"在彼此的关系中"的许多回应者们；以及解释韦斯特布卢克所说的"联络人"，或者说联系、连接、各种关系，这些关系可以为民族志学者和提供现在状态民族志原始数据的那些人之间搭建联盟。法比昂和马库斯（Faubion & Marcus，2009）将把这三种成分添加到"电路"，或者是线路，通过这些线路，信息、数据、故事、叙述以及其他对话的和文本的材料就会既围绕民族志学者流动，又流向民族志学者——或者被阻止到达民族志学者。

这里呼吁的一种民族志，它可以超越现代性的"罪恶"和"愧疚"，它可以尝试阐明环境的复杂性。这个环境，根据戴维斯和马奎斯（Davis & Marquis，2005）的论述，正在"真空化"社会生活和社会现实。在呼唤实践的、实用的时候，我们

也许忽略了这样的事实:我们正在快速地失去社会性建构任何世界的方式,更不用说一个更加正义的,社会、经济和文化上更加公平的社会了。

结论:一个真实的后记

前面我们讨论了一些令人更加烦恼的理由,来解释我们为什么把这第4版仅仅叫作质性研究方法历史中的一个标点符号,而不是一个时期,不是一页的结尾。我们还有工作要做,重要的工作,我们必须把它做快做好。当我们聚焦于社会正义这些议题时,为了在政策讨论会上能够出席和发出声音,我们也必须谋划如何再现多项研究的多个研究结果。我们必须学会与那些量化研究者和质性研究者讨论问题,但是讨论必须是和谐的、连贯的、说服性的。我们也必须研究,把那些正在超越世界的变革透明化,以便我们理解我们已经选择的未来,理解我们被赋权为他人选择的未来(如果我们真的希望)。远非想象的终点,我们实际上站在一种新殖民主义的边缘、一个新时代的边缘,我们压根儿就没有选择它,我们必须开始理解它,这种理解比我们对这点原有的理解要更加彻底。对民族志和民族志学者来说,那种理解唯一有意义的方法是一种重新设计的、重建的、重新目的化的想象。但是,那还有待创造。

参考文献

Bleier, R. (1984). *Science and gender: A critique of biology and its theories on women.* Oxford, UK: Pergamon Press.

Bleier, R. (Ed.). (1986). *Feminist approaches to science.* Oxford, UK: Pergamon.

Cannella, G. S., & Lincoln, Y. S. (2009). Deploying qualitative methods for critical social purposes. In N. K. Denzin & M. D. Giardina, (Eds.), *Qualitative inquiry and social justice: Toward a politics of hope* (pp. 53-72). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Davis, G. E., & Marquis, C. (2005, July/August). Prospects for organizational theory in the early twenty-first century: Institutional fields and mechanisms. *Organization Science*, *16*(4), 332-343.

Denzin, N. K. (2009). *Qualitative inquiry under fire: Toward a new paradigm dialogue.* Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Denzin, N. K. (2010). *The qualitative manifesto: A call to arms.* Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (Eds.). (2006). *Qualitative inquiry and the conservative challenge: Confronting methodological fundamentalism.* Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (Eds.). (2007). *Ethical futures in qualitative research: Decolonizing the politics of knowledge.*

Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (Eds.). (2008). *Qualitative inquiry and the politics of evidence.* Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (Eds.). (2009). *Qualitative inquiry and social justice: Toward a politics of hope.* Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Faubion, J. D., & Marcus, G. E. (Eds.). (2009). *Fieldwork is not what it used to be: Learning anthropology's method in a time of transition.* Ithaca, NY: Cornell University Press.

Fischer, M. M. J. (2009). Foreword: Renewable Ethnography. In J. D. Faubion & G. E. Marcus (Eds.), *Fieldwork is not what it used to be: Learning anthropology's method in a time of transition* (pp. vii-xiv). Ithaca, NY: Cornell University Press.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation.* San Francisco: Jossey-Bass.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth-generation evaluation.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Hamilton, J. A. (2009). On the ethics of unusable data. In J. D. Faubion & G. E. Marcus (Eds.), *Fieldwork is not what it used to be: Learning anthropology's method in a time of transition* (pp. 73-88). Ithaca, NY: Cornell University Press.

Heaton, J. (2004). *Reworking qualitative data.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, *56*(3), 257-277.

Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy within the postmodern.* New York: Routledge.

Lather, P. (1992). Critical frames in educational research: Feminist and poststructural perspectives. *Theory Into Practice*, *31*(2), 1-13.

Lather, P. (2004). Scientific research in education: A critical perspective. *Journal of Curriculum and Supervision*, *20*(1), 14-30.

Lather, P. (2007). *Getting lost: Feminist efforts toward a double (d) science.* Albany: State University of New York Press.

Lincoln, Y. S. (in progress). *Policy from prose: The perfect adequacy of policy formulation from qualitative research.* (Paper accepted for presentation, American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 8-12, 2011)

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Lucas, W. K. (1972). *The case survey method: aggregating case experience.* Santa Monica, CA: The Rand Corporation.

Lucas, W. K. (1974). *The case survey and alternative methods for research aggregation.* Washington, DC: The Rand Corporation.

McCall, G. J., & Simmons, J. L. (Eds.). (1989). *Issues in participant observation.* New York: Random House.

Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Perrow, C. (1991). A society of organizations. *Theory of society*, *20*, 725-762.

Pink, D. H. (2005, February). Revenge of the right brain, *Wired.*

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *The SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Westbrook, D. A. (2008). *Navigators of the contemporary: Why ethnography matters.* Chicago: University of Chicago Press.

[General Information]
书名=a
SS号=14612795